

INTERSTICIOS

de la política y la cultura | intervenciones latinoamericanas

Revista

Grupo de Filosofía Latinoamericana - UNC

Vol. 3 / Núm. 6 / 2014



PEDAGOGÍAS EMANCIPATORIAS
DIÁLOGOS SUR-SUR

<http://revistas.unc.ar/php/intersticios>

***Revista Intersticios de la política y la cultura.
Intervenciones latinoamericanas.***

Directora

Dra. Paola Gramaglia

Editora Responsable

Lic. Ana Britos Castro

Asistentes de edición: Dra. María Cristina Liendo, Lic. Manuel Fontenla, Roberto Maruenda.

Comité Académico

Dr. Cerutti-Guldberg, Horacio (UNAM – CIALC).

Dr. De Oto, Alejandro (CONICET – INSIHUSA)

Dra. Bidaseca, Karina (CONICET- CLACSO – IDAES - UNSAM)

Dra. Fernández Nadal, Estela (CONICET – UNCUIYO)

Dr. Ricca, Guillermo (UNRC)

Dra. Fernández Mouján, Inés (UNRN-IIFPAAALC)

Dra. Gramaglia, Paola (UNC – CIFYH)

Dr. Tapia Mealla, Luis (CIDES – UMSAN)

Dra. Liendo, María Cristina (UNC – CIFYH).

Dr. Eduardo Grüner (UBA)

ISSN: 2250-6543

Grupo de Filosofía Latinoamericana-UNC.

Centro de Investigaciones de la Facultad de Filosofía y Humanidades (CIFYH).
UNC. Pabellón Agustín Tosco, 1er Piso. Ciudad Universitaria S/N.

Desde el Grupo de Filosofía Latinoamericana de la UNC, presentamos el sexto número de nuestra publicación, Intersticios de la política y la cultura. Intervenciones latinoamericanas. El tema elegido para este número es “Pedagogías emancipatorias. Diálogos sur-sur”.

En esta edición consideramos valioso, sobre todo para estos tiempos latinoamericanos, no olvidar el aporte fructífero del legado de las genealogías liberacionistas como así también la propuesta enriquecedora de Paulo Freyre, quien en esta misma dirección pone en entre dicho las formas institucionales escolares de la modernidad colonial latinoamericana que configuran al sujeto como oprimido. Sin embargo, en estas perspectivas nos interesa posicionarnos epistémicamente desde la capacidad política del oprimido para indagar en las posibilidades transformadoras de las lecturas descoloniales.

Las mismas formas pedagógicas descolonizadoras, a pesar de las descripciones de pasividad de la víctima/pobre/inocente, muestran resquicios en las huellas de las narrativas en la escritura de la historia. Intersticios en los cuales la víctima/pobre/inocente como descripción de la pasividad constituye posiciones emancipatorias que configuran perspectivas no pastorales de lo pedagógico, sino formas de escritura en el modo de lo político.

Consideramos que desde la propia intelectualidad deberíamos abandonar el rol de mediador responsable. ¿No habría algo así como posiciones de sujeto que hablan, desde una pedagogía de iguales? Habría que cuidarse de seguir sosteniendo la fórmula binaria en la que se configura el teólogo-profeta o el intelectual-otro, ellos que hablan en nombre del pobre, del otro, y lo hacen en nombre de la historia, para otorgarle la voz a los que no la poseen.

En esta misma dirección, los aportes de Foucault en relación a la comprensión del aprendizaje como relaciones de poder, resultan centrales para pensar prácticas pedagógicas liberadoras que implican realizar el esfuerzo de

interpelar a las formas modernas y binarias en las que se cristalizaron esas relaciones en nuestros propios legados latinoamericanistas.

Por ello nos interesa re-pensar desde nuestros lugares, lo que señala Spivak respecto de los peligros del trabajo intelectual que actúa, consciente o inconscientemente, a favor de la dominación del subalterno, manteniéndolo en silencio sin darle un espacio o una posición desde la que pueda “hablar”. El intelectual no debe –ni puede–, y en esto coincidimos con Spivak, hablar “por” el subalterno, ya que esto implica proteger y reforzar la “subalternidad” y la opresión sobre ellos. Es entonces desde esta perspectiva que configura un modo político y una posición en la que consideramos relevante re-pensar la cuestión de las pedagogías descolonizadoras.

Desde esta perspectiva el texto de la sección Intervenciones de Inés Fernández Moujan “Miradas descoloniales en la educación” nos recuerda con lucidez la relevancia de la revolución haitiana y los movimientos intelectuales y políticos de mediados del siglo XX quienes cuestionaron la colonialidad del poder. Señalando paradójicamente que la opresión es lo impensable que permite pensar al pensamiento que la excluye. En su artículo pone énfasis en las voces resistentes que expresan el malestar reinante y enfatizan axiológicamente la visión de los vencidos desde variantes antropológicas, políticas e historiográficas; discursos y prácticas que asumen la urgencia política y la preocupación por la alteridad denunciando la razón colonial. De esta manera puede afirmar que la descolonización implica necesariamente una politización y supone mucho más que los procesos clásicos de concientización. Es la tensión entre novedad y repetición, una irrupción de lo nuevo que va a poner en jaque la identidad impuesta. Una subjetividad fundada y producida por la politización de la lucha anticolonial y descolonizadora que “(ha) encontrado una narrativa de las tramas de la subjetividad de otro modo que el colonialismo, aun cuando sus efectos concretos estén vigentes”. Operación descolonizadora que se plantea la posibilidad real y material de establecer otra racionalidad y transformar la resistencia cultural en lucha política. Lo central del texto de Inés, a nuestro criterio, es la propuesta

metodológica que sustenta en la perspectiva de que “La descolonización tiene que dejar atrás la sustancialización, lo arquetípico, la esencia, lo dado” argumentando de esta manera la idea de que las pedagogías son construcciones plurales y colectivas de los mismos sujetos políticos que se emancipan.

En esta dirección, ponemos en consideración los artículos que tratan las experiencias de los movimientos sociales, así el texto de Lía Pinheiro Barbosa y Marcela Gómez Sollano. Las autoras presentan la inescindible relación que encuentran entre la educación autónoma zapatista en la formación de los sujetos y sus formas pedagógicas descolonizadoras. Nos proponen pensar, si estas formas pedagógicas no representan entonces “otras epistemes, otros horizontes”. En igual sentido el texto de Leda Anahí Guelman se entromete en los intersticios de la educación popular, pensadas desde pedagogías descolonizadoras, en otra experiencia concreta como es el MOCASE en Santiago del Estero en Argentina. Por otro lado el artículo de María Mercedes Palumbo se adentra en cuestiones que hacen a la relación pedagógica entre movimientos plurales y lo pedagógico como política. Así también el artículo de Facundo Giuliano trabaja cuestiones de ética filosófica en tensión con la acción educativa en espacios pedagógicos plurales.

En la sección reseña Paola Gramaglia presenta unas notas que sirven de claves de lectura para dos textos centrales para el feminismo latinoamericano de la autora ítalo-mexicana Francesca Gargallo.

A través de Intersticios, esperamos seguir generando aportes para el diálogo, la divulgación y la circulación de las producciones que tratan configuraciones críticas de la cuestión latinoamericana en las investigaciones académicas, como así también de aquellas que intervienen en los espacios sociales y políticos.

Córdoba, diciembre caluroso de 2014

MIRADAS DESCOLONIALES EN LA EDUCACIÓN

Inés Fernández Mouján*
imoujan@gmail.com

I. Desde su constitución, el sistema educativo latinoamericano exhibe fuertes demarcaciones entre el saber académico, científico, filosófico y el saber cotidiano. Formas de conocer que invisibilizan y marginan sistemas de conocimiento que reproducen la matriz eurocéntrica inferiorizando saberes culturales y jerarquizando grupos humanos en un patrón de poder global, que tiene como objetivo prioritario sostener la acumulación a gran escala del capital¹. En el mundo globalizado se renueva la apuesta y se separa a la educación de la ética y de la política, contribuyendo así a un afianzamiento de una racionalidad instrumental que divorcia a la educación de la cultura, la política y la historia. Del mismo modo que la colonización, la globalización tiene un aspecto homogeneizante con fuerte contenido hegemónico, y al mismo tiempo es un conjunto de decisiones económicas, financieras y políticas que algunos sujetos toman, y cuyas consecuencias negativas recaen en otros seres humanos. Ambas, colonización-globalización, poseen como punto de referencia la cultura occidental-eurocéntrica y capitalista, e invocan una serie de fenómenos que no están en disputa. Colonialidad del poder que se “globalizará y exportará de la civilización a las periferias”². Es claro que la educación no está al margen de este fenómeno, por ello en este escrito me propongo observar algunos problemas

* Doctora en Ciencias de la Educación de la Universidad de Buenos Aires. Profesora Asociada Regular Exclusiva de la Universidad Nacional de Río Negro.

1 Restrepo, Eduardo y Rojas, Axel (2010). Inflexión decolonial: fuentes, conceptos y cuestionamientos. Popayán: Universidad del Cauca, pp 37-38.

2 La idea de colonialidad acuñada por Immanuel Wallerstein está estrechamente ligada al concepto de sistema-mundo-moderno planteado a partir de 1979, en su obra El moderno sistema mundial, luego Quijano va a desarrollar la colonialidad del poder.

presentes en los debates para desde allí reflexionar sobre los alcances de una pedagogía descolonial.

II. Mientras que en un extremo se celebran los beneficios de la globalización para aliviar la pobreza, en el otro se incrementa la misma como condición necesaria de sus formas actuales. La globalización, entonces, es ganancia de poder para los Estados ricos y pérdida para los más pobres, pero esto no ocurre sin resistencia. Este fenómeno se dialectiza con lo local, es decir, con la diferencia. Hay una articulación entre dos posiciones legítimas y muchas veces antagónicas: la globalización como liberación y la globalización como sometimiento/pérdida de soberanía. En este sentido, atender el problema desde lo globalizado-localizado³ posibilita analizar las nuevas subjetividades, aquellas que se proponen ir más allá del poder homogeneizante, y disputarle sus intenciones de dominación. Sugiero entonces, de manera provisoria, que las ambigüedades y la riqueza del momento de la descolonización en la era de la globalización no se resuelve por antinomias, ni por propuestas esencialistas, pues estas formas no aportan a pensar el genuino aprecio por la diversidad humana. Esta posición se organiza en lo diverso y a través de la historia de las diferencias coloniales⁴. Ni identidades únicas, ni geopolítica globalizante, creo que es necesario deconstruir la aporía constitutiva del sistema-mundo-moderno⁵ para revisar la totalidad y concebir la diferencia colonial⁶ como locus de enunciación.

3 Chakrabarty, D. (2009). El humanismo en la era de la globalización. Buenos Aires: Katz Editores.

4 Se hace referencia a los desarrollos sobre el tema realizados por el giro descolonial.

5 Categoría planteada por Immanuel Wallerstein a partir de 1979. Su obra El moderno sistema mundial está escrita en tres tomos: el Tomo II, de 1984 y el Tomo III escrito en 1998. Podríamos hacer una breve síntesis y señalar sus características principales: expansión colonial, conquista, superexplotación de sus habitantes de la tierras conquistadas (estos se transformarán a partir de este momento en la periferia: América, África, Las Indias orientales), albores y era de producción capitalista, drama que desde el inicio se mundializa, rivalidad entre las grandes potencias mundiales, la colonialidad del poder como ideología dominante que se globalizará y exportará la civilización a las periferias. (Gruner, 2010: 156) “Lo que me parece urgente es ver al capitalismo como un sistema histórico”, Wallerstein 1979 en Grüner, Eduardo (2010). La oscuridad y las luces. Edhasa, Buenos Aires, pág.157.

6 Se puede encontrar referencias a este concepto en Restrepo y Rojas (2010) Inflexión

Propongo, entonces, comprender que ninguna sociedad humana es una tabula rasa; que los conceptos modernos se encontraron ante prácticas pre-existentes a través de las cuales fueron traducidos y configurados de manera diversa; que las denominadas ideas universales producidas por los pensadores europeos han influenciado pero no son ni universales ni puras, porque en la enunciación –en el propio lenguaje– se presentaron elementos de historias pre-existentes, singulares, locales y únicas que a su vez pertenecieron a múltiples pasados de la Europa⁷; que los universales son signos de inestabilidad y se organizan/producen a partir de la suma de historias particulares no siempre transparentes para entender las discusiones que aún tenemos con todo aquello que significa.

Teniendo en cuenta estos presupuestos, mi planteo es interrogar las imposiciones globalizadoras en la educación y partir del extenso horizonte de prácticas intelectuales y políticas que han desafiado las lógicas de la dominación.

III. Ahora bien, la tensión existente en el siglo XIX entre colonialismo y emancipación, dominación y libertad, se resuelve con los procesos de independencia; sin embargo, estas formas serán meramente jurídicas y políticas y no significarán efectivamente un proceso seguro de liberación. La sospecha – desde América Latina– hacia el modelo ilustrado y positivista, colonial/neocolonial, alcanza su máxima expresión cultural y política en los años 60 y 70⁸. La descolonización, cuyo origen se encuentra en el horror ante el arrasamiento de la colonización, es la base principal para una postura ético-política y teórica que va a proponer nuevas perspectivas para el conocer, es decir, una razón descolonial. La resistencia política y cultural al poder hegemónico comienza a ser expresada en estos años en otros términos: ya no alcanza con ser independientes. La tensión se presenta en el par liberación o dependencia y

Decolonial. Fuentes, conceptos y cuestionamientos; Mignolo (2006) “Desprendimiento crítico y giro decolonial”, entre otros.

7 Chakrabarty, D. (2008), *Al margen de Europa*, Tusquets, Barcelona.

8 Fernández Mouján, I. (2013), *Redefinición de los alcances de la pedagogía de la liberación en sus dimensiones ética, política y cultural*, Publicaciones UNRN. Publicado en: www.unrn.edu.ar/publicaciones, Viedma.

la experiencia de la descolonización da lugar a un pensamiento y unas prácticas que desafían los modelos culturales y políticos impuestos⁹.

Observando un poco la historia que precede a estos acontecimientos, es la Revolución haitiana de 1804 un antecedente histórico importante que marca un camino de resistencia radical a los sometimientos coloniales. Su legado perduró largamente:

(...) a veces de manera subterránea, a veces entre líneas, o intertextualmente, con frecuencia también de forma explícita, en el pensamiento crítico, la literatura y la ensayística latinoamericana (y del Caribe) hasta nuestros días. Nos atrevemos a decir, incluso, que la Constitución Haitiana de 1805, y muy particularmente su artículo 14, es el primer ensayo crítico de reflexión sobre la modernidad americana.¹⁰

Y cuando la centuria comenzaba, William Dubois escribió: “el problema del siglo XX es la línea de color”¹¹. Esta línea recorre la división colonial durante los primeros cincuenta años y más de este siglo. Una posición que situaba sus análisis a partir de “la relación de razas oscuras de hombres respecto de las claras, tanto en Asia como en África, en América (y en Oceanía)”¹². Ésta separaba también a los pueblos indígenas de los “conquistadores” y adquirió a partir de la experiencia de la colonización una forma perniciosa que fijó políticas administrativas en las colonias europeas, una manera de organizar el espacio-tiempo y de producir identidad: la colonialidad del poder que se funda “en la imposición de una clasificación racial/étnica de la población del mundo [...] y opera en cada uno de los planos, ámbitos y dimensiones, materiales y subjetivas,

9 Fernández Mouján, I. (2010), “En la educación: las marcas de la colonialidad y la liberación”, en Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação. Número 15, nov/2010-abr/2011, pp. 55-79. Disponible en: <http://seer.bce.unb.br/index.php/resafe/issue/view/603>.

10 Op. Cit., Grüner E., La oscuridad y las luces, pág. 29.

11 Op. Cit., Dubois, W. en Chakrabarty D. Al margen de Europa, pág. 31.

12 Ibidem, Dubois, W.

de la existencia social cotidiana y a escala societal”¹³. Estas diferencias que se establecieron a partir de la conquista/colonización entre las metrópolis y sus colonias instauraron un esquema relacional que justificó y legitimó la desigualdad en el contexto del moderno sistema mundial, persistiendo como colonialidad más allá y más acá de la colonización. Estas diferencias históricas, políticas, sociales y culturales fueron frecuentemente utilizadas por los europeos para presentar a los pueblos oprimidos como versiones inferiores o degradadas de humanidad¹⁴.

Si seguimos esta línea de pensamiento, se puede afirmar que los debates sobre la descolonización de mediados del siglo XX recuperan el legado de las luchas anticoloniales del siglo XIX. Son Aimé Césaire con su *Discurso sobre el Colonialismo* (1950); Frantz Fanon con *Piel Negra Máscaras Blancas* (1952) y *Los Condenados de la Tierra* (1961); Paulo Freire con su *Pedagogía del Oprimido* (1970); Albert Memmi con *Retrato de un colonizado* (1957); Augusto Fals Borda desde la *Sociología de la Liberación*; las producciones de Rodolfo Puiggrós desde la historia; las reflexiones del antropólogo brasileiro Darcy Ribeiro; las acciones del dirigente revolucionario de Guinea Bissau, Amílcar Cabral, y tantos otros, que junto con las organizaciones revolucionarias, el Movimiento de Sacerdotes para el Tercer Mundo y los movimientos de liberación africanos, levantaron sus voces resistentes. Como hecho histórico de enorme influencia resulta insoslayable situar el hito histórico de la Revolución Cubana de 1959, que viene a demostrar que es

... factible no sólo derrotar a una brutal dictadura, sino reconstruir un estado soberano a escasos kilómetros de la península de Florida. Este acontecimiento despertará diversas y muy variadas formas de creatividad en

13 Quijano, A. (2000), “Colonialidad del poder y clasificación social”, en *Journal of World-Systems Research*. VI, 2, Summer/Fall, pp. 342-386. Disponible en <<http://jwsr.ucr.edu>>, pág. 342.

14 Op. Cit., Chakrabarty D., *Al margen de Europa*, pág. 31. Op. Cit., Grüner E., *La oscuridad y las luces*, pág. 29 y 362.

la región e impulsará esfuerzos de transformación y de búsqueda de alternativas más de fondo¹⁵.

Lo que la Revolución haitiana y los movimientos intelectuales y políticos de mediados del siglo XX demuestran es que la cuestión colonial está en el centro de la discusión al mismo tiempo que evidencia la existencia de un conflicto irresoluble, la exclusión del discurso de aquello que lo estructura. La opresión “es lo impensable que permite pensar al pensamiento que la excluye”¹⁶. Estas voces resistentes vienen a expresar el malestar reinante y enfatizan axiológicamente la visión de los vencidos desde variantes antropológicas, políticas e historiográficas; discursos y prácticas que asumen la urgencia política y la preocupación por la alteridad denunciando la razón colonial.

En este escenario, la lucha anticolonial va a ocupar un lugar central. Primero se apropia de las categorías culturales y rápidamente las transforma en exigencias políticas de descolonización, pues entiende que ante el maniqueísmo implícito de los dualismos excluyentes se torna necesario someter a crítica al pensamiento eurocentrado. La descolonización se presenta como afirmación radical, la nación (el pueblo) ha decidido volver irreversible su presencia en la historia como programa de desorden absoluto, que no asume críticas parciales sino que, sobrepasando el sistema-mundo-moderno/capitalismo, lleva su impugnación a la totalidad más amplia que es la nación colonizadora, cuyo centro está en la metrópoli¹⁷.

Los pensadores anticoloniales ven en la tarea descolonizadora su motivo fundamental, pues para ellos el colonialismo es algo más que la trama de una dominación:

15 Cerutti Guldberg, H. (2011), *Doscientos años de pensamiento filosófico Nuestroamericano*, Desde Abajo, Bogotá, pág. 79.

16 Op. Cit., Grüner E., *La oscuridad y las luces*, pág. 362.

17 Fernández Pardo, C. (1971), *Frantz Fanon*, Galerna, Buenos Aires, pág. 73

Es un despliegue histórico y subjetivante (...) se trataba junto a esto del desafío completo de una sociogénesis en la cual poder desanclar los procesos identificación política de las dinámicas coloniales.¹⁸

Es decir, se trata de un proceso de racionalidad política de marcado sentido crítico a la racionalidad instrumental, que se propone una reflexión de fuerte impronta política y cultural, que pone en discusión y bajo fuerte sospecha el triunfo de la falsa totalidad colonial del sistema-mundo.

IV. Si de lo que se trata es de proponer una pedagogía descolonizadora, es necesario ahondar los alcances del término descolonizar, sus dimensiones político-culturales. Ahora bien, trataré de mostrar con la mayor claridad posible que el problema de la descolonización sigue vigente, que “a pesar de ser parte de nuestra memoria y biografías políticas ha podido ir más allá de ellas.”¹⁹

Hemos observado las tramas históricas que lo constituyeron. La descolonización adquirió su mayor relevancia en la segunda mitad del siglo XX a la luz de las experiencias de las sociedades africanas, asiáticas y latinoamericanas inmersas en los procesos de crítica al colonialismo y a sus formas de dominación. Es un proceso extremadamente largo y complejo de crítica a la colonialidad que tiene un núcleo de sentido situado en la constitución de nuevos sujetos históricos, políticos y sociales. Allí están los discursos de Cesaire, Fanon, Memmi, Freire, Fals Borda, Ben Bela, Amilcar Cabral, Darcy Ribeiro, Cooke, Fernández Arregui, para mostrarnos un tiempo de urgencia política y de germen de una epistemología fronteriza. Un debate por la soberanía política, la independencia económica y la justicia social. Estos pensadores y tantos otros se propusieron analizar las condiciones de la derrota que no hicieron

18 De Oto, A. (2012), “Notas sobre pensamiento situado y la singularidad colonial. A propósito de Frantz Fanon y Aimé Césaire”, en Revista Intersticios de la política y la cultura. Intervenciones latinoamericanas, Vol 2. N° 12, p.4. Disponible en: <http://publicaciones.ffyh.unc.edu.ar/index.php/intersticios/issue/view/36>

19 De Oto, A. (2012), (comp), Tiempos de homenajes tiempos descoloniales. Frantz Fanon. América Latina, Del Signo, Buenos Aires, pág. 40

posible transitar un proceso de liberación, es decir, liberarse de “las tramas subjetivantes/sujetantes del colonialismo”.²⁰ En ese sentido, la idea de la descolonización en tanto acto de invención histórica ayuda a comprender la naturaleza de la lucha y las tramas sociales, políticas y culturales que se abren a partir de ella²¹. Descolonizar es “hacer algo más que dar cuenta de la existencia de una colonia y luchar porque cese como tal. Descolonizar tiene el carácter de una acción destinada a subvertir cada rincón de las prácticas sociales”²².

El término descolonización implica necesariamente una politización y supone mucho más que los procesos clásicos de concientización. Es la tensión entre novedad y repetición, una irrupción de lo nuevo que va a poner en jaque la identidad impuesta. Una subjetividad fundada y producida por la politización de la lucha anticolonial y descolonizadora que “(ha) encontrado una narrativa de las tramas de la subjetividad de otro modo que el colonialismo, aun cuando sus efectos concretos estén vigentes.”²³ Operación descolonizadora que se plantea la posibilidad real y material de establecer otra racionalidad y transformar la resistencia cultural en lucha política. Pero esto no es sin más, ubicarse en esta posición implica una revisión profunda del pasado y de la conformación subjetiva frente a las imposiciones. El pasado, dice Frantz Fanon en *Los Condenados de la Tierra*, ya no es una constelación de valores que vienen a identificarse con la verdad. Hay que volver la mirada sobre la historia colonial que se pretende productora de un único modo de ser en el mundo. Hay que restituir el sentido del cuerpo y “declarar abolida la escisión colonialista entre lo racional y lo sensible”²⁴. La descolonización tiene que dejar atrás la sustancialización, lo arquetípico, la esencia, lo dado. Pero este movimiento transformador de la racionalidad, que conlleva una importante complejidad, peligra si se convierte en respuesta abstracta. Porque, como dice Fanon, el racismo está presente tanto en

20 *Ibídem*, pág. 40.

21 *Ibídem*, pág. 40.

22 *Ibídem*, pág. 40.

23 Op. Cit. De Oto, A., “Notas sobre pensamiento situado y la singularidad colonial. A propósito de Frantz Fanon y Aimé Césaire”, pág. 42.

24 Op. Cit. Fernández Pardo, C., Frantz Fanon, pág. 41.

la subjetividad del colono como del colonizado²⁵. En este punto resulta necesario señalar que:

Si el pasaje a la política no se verifica, si sus mediaciones no devienen claras, el proceso descolonizador peligra porque se predispone a convertirse en una respuesta abstracta al sistema colonial y culmina en una nueva alienación.²⁶

Así, el problema político que enfrenta la descolonización es, por un lado, la lucha de clases, y por otro, la racialización que recorre todas las relaciones, pues el mito del colonizado²⁷ ha impregnado no solo el discurso del colonizador sino del colonizado.

V. Veamos esto en la discursividad freireana ¿Qué posición toma Paulo Freire?, ¿Qué nos dice del colonialismo? Como muchos intelectuales revolucionarios latinoamericanos de mediados del siglo XX, Freire es interpelado por los efectos de las condiciones de dominación que se encuentran en las formaciones sociales y culturales periféricas, heredadas de modelos coloniales y neocoloniales/imperialistas. Es en este contexto que identifica la emergencia de un sujeto doblemente destacado: el oprimido. Del mismo modo que el pensamiento descolonial, sus presupuestos se encuentran estrechamente ligados a la interrogación sobre la diferencia colonial. La exterioridad constituye el lugar privilegiado epistémica y políticamente para realizar un tipo de crítica que es imposible desde el centro.

Fue Freire el primer intelectual brasileiro en reconocer públicamente la influencia del pensamiento descolonizador de Fanon. Son sus aportes los que le permiten observar con claridad que la idea de libertad asociada al existencialismo católico tenía sus límites y estos los encontraba en la alienación; "... la figura de

25 Ibidem, pág. 41.

26 Ibidem, pág. 41.

27 Memmi, A. (1969), Retrato de un colonizado. De la Flor, Buenos Aires.

la alienación como proceso no (le) permite, debido a su trama, pensar sujetos fuera de la historicidad”²⁸. La trascendencia, que en un primer momento se plantea en la obra Freire, tendrá su límite en la deshumanización. Al igual que a Fanon, a Freire lo interpela la urgencia política. De allí que la idea de liberación, uno de los conceptos más caros de la teoría freireana, se haga presente anudada a la idea de historia como posibilidad. Aquí resulta central para la comprensión del carácter político de la teoría freireana, observar que Freire en este momento abdica de la noción de desarrollo positivo de la historia (como lo plantea Hegel). Para él no hay un tal proceso positivo que garantice la humanización y la liberación, es decir una teología positiva de la historia, porque está pensando en los términos de la deshumanización y ésta como una posibilidad histórica. Para él la inconclusión está en la deshumanización²⁹. De modo que, es necesario asumir la deshumanización para transitar un camino de liberación o humanización³⁰. De allí que es importante prestar atención a estos términos para observar cómo está pensando la intervención educativa, es decir, su planteo es sobrepasar el universo de las reflexiones abstractas y referir a los condicionamientos concretos que presenta la educación bancaria. Al mismo tiempo que -respondiendo a la necesidad política e histórica que lo interpela- presenta una idea de poder en relación a la capacidad política transformadora de la realidad y de la educación misma; pues para Freire reconocerse sujeto histórico, hacedor de su proyecto humano-educativo no es sólo un problema de viabilidad ontológica, sino de realidad política-histórica. Siguiendo la huella de los pensadores anticoloniales profundiza en su análisis descolonial, observando que en la relación dialéctica opresor/oprimido es necesario prestar atención a los límites que la conciencia dual le impone al proceso de liberación y a la propuesta de una educación liberadora. Por ello, antes de adentrarse en su planteo más pedagógico, en la

28 De Oto, 2003, pág. 18.

29 Ferreira da Silva, A. (2012), “Paulo Freire e os primeiros movimentos do conceito de liberdade”, Revista Educação UNISINOS, pág. 122. Disponible en: <http://www.unisinos.br/revistas/index.php/educacao/article/view/edu.2012.162.03>.

30 Op. Cit. Freire, P., pág. 121.

introducción de su pedagogía del oprimido realiza una minuciosa descripción de la relación opresor-oprimido, que es retomada en los desarrollos sobre la invasión cultural.³¹

Como señalaba en párrafos anteriores, desde mi punto de vista, tanto el concepto de descolonización como el de liberación son deudores de la teoría fanoniana.

Dice Freire:

La historia de los colonizados comenzaba con la llegada de los colonizadores, con su presencia civilizadora. La cultura de los colonizados no era sino la expresión de su forma bárbara de entender el mundo. Cultura, sólo la de los colonizadores [...]. Estos hechos explican cómo, para los colonizados que pasaron por la enajenante experiencia de la educación colonial, la “positividad” de esta educación o de algunos de sus aspectos sólo existe a partir del momento en que, al independizarse, la rechazan y la superan, o sea, a partir del momento en que, al asumir con su pueblo, su historia, se injieren en el proceso de “descolonización de las mentes.”³²

Esto implica, desde la óptica freireana, la necesidad de una transformación radical del sistema educativo heredado del colonizador. Pero, alerta Freire, no es posible hacer tal transformación de manera mecánica. Para que ello acontezca son necesarias ciertas condiciones materiales, además de una claridad política en el sentido de superar la dicotomía entre trabajo manual y trabajo intelectual, que no se darán sin las resistencias que sobreviven del modelo colonial. Se requiere una propuesta educativa que entienda que el conocimiento no es algo concluido, terminado y donado por el educador, que se hace necesario repensar nuevas formas de educar, una perspectiva revolucionaria en la que los alfabetizandos ahonden la noción de que lo fundamental es sentirse sujetos de la historia, hacer

31 Esta idea, Freire la trabaja en el Capítulo IV de Pedagogía del Oprimido, Siglo XXI, Buenos Aires.

32 Freire, P. (2000), Cartas a Guinea Bissau, Siglo XXI, Buenos Aires, pp. 23-24.

historia con otros para transformar la realidad injusta en la que viven.³³

Descolonizar la educación, para Freire, se convierte en una praxis destinada a subvertir las prácticas educativas coloniales e impuestas, al mismo tiempo que implica una racionalidad que pone en jaque toda imposición, que cuestiona la alienación en la que educandos y educadores están inmersos. La crítica se enfoca hacia la práctica docente domesticadora que archiva, dejando al educando al margen de la búsqueda y de la praxis³⁴. De este modo, la descolonización en términos freireanos, en tanto práctica liberadora, es un movimiento crítico de lectura del mundo y de la palabra que posibilita el desarrollo de una conciencia individual y colectiva que se da en relación a otro en tanto que ese saber de otro es saber de sí.³⁵ Praxis emancipatoria que habilita la toma de la palabra para la transformación del contexto.

VI. Discutir los alcances de una pedagogía en clave descolonial es recuperar historias de nuestro pasado colonial y neocolonial en términos epistémicos y políticos pues, tal como advierte Catherine Walsh:

Se podía observar claramente en las estrategias, prácticas y metodologías — las pedagogías— de lucha, rebeldía, cimarronaje, insurgencia, organización y acción que los pueblos originarios primero, y luego los africanos y las africanas secuestradxs³⁶, emplearon para resistir, transgredir y subvertir la dominación, para seguir siendo, sintiendo, haciendo, pensando y viviendo.³⁷

Es comprometerse con el legado freireano anticolonial y seguir insistiendo en

33 Ibídem, pág. 35.

34 Freire, P. (1970/2002). *Pedagogía del Oprimido*, Siglo XXI, Buenos Aires, pág. 72.

35 Ibídem, pág. 42.

36 “El uso del “x” (“secuestradxs”) va en consonancia con el lenguaje desobediente y militante, promovido de manera particular por los y las zapatistas, que pretende señalar la co-presencia femenina y masculina, y de hombres y mujeres”, en Walsh K., (2003), *Pedagogías decoloniales. Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir*. Ecuador: Serie Pensamiento Decolonial, pág. 4.

37 Ibídem, 2013.

los términos de una educación liberadora que resista a las formas de dominación. Es sostener la posibilidad de la creación y la invención. Pues si se entiende a la educación como un espacio de intervención política se puede dar lugar en los espacios cotidianos de la práctica educativa a la imaginación, a los sentimientos, a la historia singular y plural al mismo tiempo que al pensamiento y la reflexión. Es, también, proponer una educación como ruptura, novedad, elección y decisión política, que entiende que el poder no es algo conquistado o a conquistar, sino algo que se ejerce, un ejercicio que permite que ciertas acciones efectivas estructuren el campo de otras acciones posibles, que algo distinto ocurra, que se reordene lo existente de una manera diferente, que no se infiera de lo que hay, sino que aquello que acontezca no sea del orden de lo preestablecido por la secuencia de la normalidad que habita la institución normalizada³⁸.

En este sentido, los movimientos sociales presentan formas descolonizadoras de educación pues se proponen acciones educativas protagonizadas por los sujetos que la integran con la intención de desafiar lógicas impuestas y tensionar lo dado por naturaleza en la educación. Así, desde los bordes del sistema se plantean un desafío con el fin de romper los límites establecidos respecto al acceso a la educación (al trabajo, a una vivienda digna)³⁹. Cada movimiento social es portador en algún grado de un nuevo orden que, como tal, presupone nuevas posiciones y nuevas relaciones⁴⁰. En este territorio de lucha política los integrantes del movimiento se van constituyendo como sujetos políticos en el ejercicio de la militancia y de procesos de formación. Constituyen espacios y territorialidades otras que rompen con la resignada condición de subalternidad

38 Cerletti A. (2008), Repetición, novedad y sujeto en la educación, Del Estante, Buenos Aires, pág. 18.

39 Estos movimientos sociales latinoamericanos se han gestado al margen de los partidos políticos “tradicionales”, y a partir de reclamos de carácter económico-social de diverso tipo y envergadura, íntimamente relacionados con problemas individuales y colectivos de incidencia en su vida cotidiana: trabajo, educación, tierra, derechos humanos, género, etc. En Michi, Norma (2010). El Movimiento de los Trabajadores Rurales Sin Tierra y el Movimiento Campesino de Santiago del Estero-Vía campesina. Buenos Aires: El colectivo.

40 Lage, A. (2013), Educación y Movimientos sociales, Editora Universitaria UFPE, Recife.

emergiendo en un nuevo lugar⁴¹.

Si asumimos estas experiencias educativas como descolonizadoras, podemos ver la importancia que tienen los procesos de conquista y elaboración de significados otros. Como éstos, traen implícita una concepción del aprender estrechamente anudada a lo político, en tanto restitución de la humanización perdida por la ausencia de dignidad, de derechos y de ciudadanía. Propuestas pedagógicas que implican la formación de sujetos susceptibles de decirse y capaces de asumir lo inédito viable⁴².

VII. Proponer una pedagogía descolonizadora implica (re)crear los desarrollos de la pedagogía de la liberación desde enfoques culturales y políticos latinoamericanos actuales. Para desafiar el modelo de conocimiento eurocéntrico vigente y proponer una geopolítica del conocimiento que se enuncie desde la diferencia colonial; para interpelar la linealidad de la historia, la identidad, la razón y la verdad y proponer prácticas educativas comprometidas con su contexto, que breguen por la toma de conciencia de situaciones de injusticia e imposiciones de saberes y que al mismo tiempo se propongan la transformación de la realidad. Praxis liberadoras que vayan más allá de lo local, constituyéndose a partir de propiciar el intercambio y la colaboración, “articulaciones y redes en torno a ideas, proyectos y experiencias de transformación social, con el suficiente alcance epistémico y político para cuestionar y contraponer el orden hegemónico establecido”⁴³.

En esta dirección, una pedagogía descolonizadora que insista en sostener el debate sobre los problemas actuales de la educación, pero no para encontrar recetas sino para desafiar discursos y prácticas que se pretenden únicos y hegemónicos desde la eficacia política de la contingencia; al mismo tiempo que

41 Ibídem, pág. 28.

42 Término acuñado por Paulo Freire para hacer referencia a lo utópico. A la liberación como posibilidad.

43 James Díaz, C. (2010), “Hacia una pedagogía en clave decolonial: entre aperturas, búsquedas y posibilidades Tabula Rasa. Bogotá - Colombia, No.13: 217-233, pág. 225.

en tanto tarea descolonizadora nos impida sentirnos cómodos en cualquier lugar. Educación descolonizadora que nos anime a pensar con y desde genealogías, racionalidades y prácticas de vivir distintos⁴⁴. Que abra la posibilidad de ser, sentir, estar, pensar, escuchar un modo otro; que nos permita encontrar una narrativa de las tramas de subjetividad de otro modo que el colonialismo, pues debemos aceptar que sus efectos concretos aún siguen vigentes⁴⁵.

44 Op. Cit., Walsh, K., Pedagogías decoloniales. Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir, pág. 7.

45 De Oto, A. (2012), Tiempos de homenajes/Tiempos descoloniales. Frantz Fanon. América Latina, Ediciones del Signo, Buenos Aires. / Globalization and the Humanities Project (Duke University- Estados Unidos).

TENSIONES ÉTICAS ENTRE NORMAS, VALORES Y ACCIÓN EDUCATIVA EN ESPACIOS PEDAGÓGICOS PLURICULTURALES.

Facundo Giuliano*

facugiuliano16@hotmail.com

A ese cálido y polémico multiterritorio que hoy se nombra Formosa, y que gravitó
estos pensamientos.

Para alguna introducción situada en medio de continuidades y fracturas.

La modernidad se caracterizó, entre otras cosas¹, por propagar el fundamento que pretende “Educar el buen uso de la razón para la producción de una subjetividad capaz de actuar, pensar y convivir conforme a las denominadas normas racionales²” -sustentado en la idea cartesiana de que la razón es la cosa mejor repartida del mundo pero pocos saben usarla-. Los modernos veían en la educación de la totalidad la garantía de progreso y orden (de aquí la alianza modernidad-educación), siendo la institución pedagógica el lugar –material y simbólico- donde el ejercicio de la autoridad y la sumisión de los sujetos pregonaría la eficacia del fundamento. Pero a poco de haber

* Docente adscripto en las cátedras de Filosofía de la Educación y Psicología Psicoanalítica de la carrera Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires. Investigador en formación del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación - UBA.

¹ Innumerables cambios políticos, económicos y sociales se generaron frente al traslado del fundamento -que en la Antigüedad estaba puesto en las esencias- al sujeto racional moderno, al progreso y la ciencia: hay una visión positiva de que el conocimiento fundado en el sujeto nos llevará al progreso indefinido de la humanidad. El conocimiento científico se hace método; la ética se pone en juego en el deber; el contrato social desplaza el orden natural. La Modernidad se constituyó como proyecto educativo en la medida en que la educación (enseñanza escolarizada) fue su dispositivo privilegiado para la formación del ciudadano. A partir de los sistemas educativos dentro de los Estados-Nación, la Modernidad pudo construir una alianza según la cual la educación escolarizada no se hubiera inventado sin ella, y ella no hubiera podido sostenerse sin el dispositivo escolar.

² Cantarelli, M. N. y Graziano, N. (2010) “Educación e infancia moderna. Notas a los aportes kantianos sobre educación”. Mimeo. Pág. 3

finalizado el siglo XX, el cual será recordado como el siglo más terrible de la historia occidental y más violenta que ha vivido la humanidad -con matanzas y guerras-, y de haber comenzado el siglo XXI en un contexto de globalización disimétrica, en el cual las desigualdades económicas y políticas entre los diferentes pueblos da por resultado la exclusión y marginación de millones de personas, el fundamento moderno no puede explicar y/o resolver estas situaciones, lo que lo sumerge junto a la realidad en una profunda crisis³. Esta cuestión se agrava al persistir aún una educación (legada de la modernidad, consistente en una igualdad homogeneizadora de la totalidad) que no da lugar al otro, a la diferencia, a la alteridad, supuestos “números pequeños” o “minorías” que en nuestra tierra son mayoría.

En el marco de esta crisis (social, cultural, epistémica, económica) que pone de manifiesto las fracturas de aquella modernidad insistente, cuya razón colonizadora nuestra Latinoamérica viene resistiendo y combatiendo en su interior, podemos notar el importante rol que tiene la educación como sistema complejo de relaciones capaces de producir efectos subjetivantes al interior de nuestra(s) sociedad(es). De allí que nos encontremos -en un campo de espacios educativos compartidos- con una pluralidad cultural históricamente mal o desatendida y una ausencia de normas que direccionen éticamente⁴ la acción educativa, por lo que el quehacer docente se convertiría aquí en virtuoso cuando comprende las diferencias que las normas no contemplan. Por ello sostenemos que la acción educativa es capaz de aliviar esas tensiones que surgen entre normas y valores en los diferentes espacios de diversidad que componen la enredada trama social de países como Argentina. Se trata, entonces, de hacernos más responsables del otro, en la medida en que nos

³ Cullen, C. (2003), “La construcción de un espacio público intercultural como alternativa a la asimetría de culturas en el contexto de la globalización. Perspectivas latinoamericanas”, en Reigadas, M.C. y Cullen, C. (coords.) Globalización y nuevas ciudadanías, Ed. Suárez, Mar del Plata, pp.53-69

⁴ Entendemos la ética en la tradición de la filosofía práctica como disciplina racional, crítica y argumentativa, que tiene por objeto la pretensión misma de moralidad de las acciones, o de obligaciones incondicionadas, o de deberes frente a determinadas normas. Es una reflexión filosófica sobre la moral y/o morales (que involucran normas, valores, sanciones). Cullen, C. (2007), Resistir e insistir con inteligencia. Reflexiones éticas sobre educación, Casa de la Cultura del Maestro Mexicano, México, pág. 35

dejamos interpelar por la palestra de diferencias que invitan a un diálogo ético y a una escucha atenta, dejándonos afectar para dar lugar a la hospitalidad en espacios educativos tan plurales como singulares; deuda histórica que la educación latinoamericana en general y la argentina en particular debe empezar a saldar para con sus propios pueblos (originarios), singularidades que al día de hoy siguen siendo maltratadas por el pensamiento pedagógico moderno eurocentrado.

Cuando la acción educativa y los valores deben contemplar lo que las normas no comprenden.

La trama social argentina está constituida, desde sus raíces, por un innegable contexto pluricultural que ha desafiado la estabilidad o clausura de cualquier planteo sobre una “identidad nacional”. En este marco, recién en el año 2006 cuando se aprueba la Ley de Educación Nacional (26.206) se incorpora por primera vez en materia de legislación educativa nacional un capítulo (XI) titulado “EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE”, contemplando jurídicamente la diversidad cultural, y en particular comprendiendo la de los pueblos originarios. Los artículos que componen dicho capítulo de la ley permiten apreciar un importante avance jurídico pero también observar críticamente la falencia o ausencia notable de una oportunidad clave en la formación:

ARTÍCULO 52.- La Educación Intercultural Bilingüe es la modalidad del sistema educativo de los niveles de Educación Inicial, Primaria y Secundaria que garantiza el derecho constitucional de los pueblos indígenas, conforme al art. 75 inc. 17 de la Constitución Nacional, a recibir una educación que contribuya a preservar y fortalecer sus pautas culturales, su lengua, su cosmovisión e identidad étnica; a desempeñarse activamente en un mundo multicultural y a mejorar su calidad de vida. Asimismo, la Educación Intercultural Bilingüe promueve un diálogo mutuamente enriquecedor de conocimientos y valores entre los pueblos indígenas y poblaciones étnica, lingüística y culturalmente diferentes, y propicia el reconocimiento y el respeto hacia tales diferencias.

ARTÍCULO 53.- Para favorecer el desarrollo de la Educación Intercultural Bilingüe, el Estado será responsable de:

- a) Crear mecanismos de participación permanente de los/as representantes de los pueblos indígenas en los órganos responsables de definir y evaluar las estrategias de Educación Intercultural Bilingüe.
- b) Garantizar la formación docente específica, inicial y continua, correspondiente a los distintos niveles del sistema.
- c) Impulsar la investigación sobre la realidad sociocultural y lingüística de los pueblos indígenas, que permita el diseño de propuestas curriculares, materiales educativos pertinentes e instrumentos de gestión pedagógica.
- d) Promover la generación de instancias institucionales de participación de los pueblos indígenas en la planificación y gestión de los procesos de enseñanza y aprendizaje.
- e) Propiciar la construcción de modelos y prácticas educativas propias de los pueblos indígenas que incluyan sus valores, conocimientos, lengua y otros rasgos sociales y culturales.

ARTÍCULO 54.- El Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, en acuerdo con el Consejo Federal de Educación, definirá contenidos curriculares comunes que promuevan el respeto por la multiculturalidad y el conocimiento de las culturas originarias en todas las escuelas del país, permitiendo a los/as alumnos/as valorar y comprender la diversidad cultural como atributo positivo de nuestra sociedad⁵.

A primera vista es muy válido lo que se propone en líneas generales, pero si nos detenemos a mirar excluye directamente la formación en el nivel superior y todas las posibilidades o contemplaciones que ello significa. Por ende, si uno proviene de alguna cultura originaria se encuentra con que la “comprensión de las diferencias culturales” llega hasta el nivel medio.

Se podría decir que para el nivel superior existe una ley específica, pero indagando dimos con que la Ley Nacional de Educación Superior (24.521) en vigencia desde el año 1995 hasta la fecha, no contempla ni reconoce la diversidad cultural o la posibilidad de una formación intercultural. Esto se vuelve significativamente importante en provincias donde existen diferentes etnias y culturas originarias como es el caso de Formosa, Santiago del Estero, Jujuy o la Patagonia: territorios que tienen sus propias Universidades Nacionales pero que no promueven vertebralmente políticas educativas inclusivas de la diversidad cultural en este nivel.

⁵ LEY DE EDUCACIÓN NACIONAL (Nro. 26.206), Capítulo XI “Educación intercultural bilingüe”. Promulgada en 2006, República Argentina. Disponible en: http://www.me.gov.ar/doc_pdf/ley_de_educ_nac.pdf

Sin dudas se podrían agregar luego otros análisis, estudios o investigaciones que refieran al nivel de efectividad de una ley al interior de las diferentes instituciones educativas, examinando desde las políticas institucionales hasta el quehacer docente en el aula. Pero este último consideramos que es lo que tiene más peso a la hora de pensar la educación en estos contextos puesto que, más allá o más acá de la ley, el o la docente es quien actúa frente a la demanda educativa en última instancia. Esto requiere un análisis ético-político más profundo teniendo en cuenta que al fin y al cabo se trata de un/a protagonista que tiene bajo su responsabilidad la formación social, ética y epistémica de una gran cantidad de existencias -tan singulares como diversas- en un espacio público fundamental. De aquí que sea un sujeto clave que, desde su micro política en el aula, puede tomar decisiones éticas para construir colectivamente un espacio de experiencia y de formación que garantice la hospitalidad que la educación de cualquier otro reclama. Pues históricamente las y los docentes han sido condición de posibilidad tanto como para que las reformas educativas fracasen al interior del sistema -al no ser aceptadas o apropiadas para ser puestas en práctica en la cotidianeidad escolar- como para generar experiencias renovadoras más allá de la complejidad de los tiempos, lo cual da cuenta de cierto universo de posibilidades que puede ir desde la resistencia hasta la construcción de nuevas formas de convivencia educativa.

En este marco carente de normas jurídicas que contemplen las diferencias culturales en el nivel educativo superior y que orienten la acción docente, puede entenderse a la docencia como una virtud ética que relaciona su ejercicio con la problemática de lo deseable y lo posible, lo excepcional y lo normado, lo subjetivo y lo impersonal, lo particular y lo universal, lo ignorado y lo conocido, lo afectivo y lo indiferente. Pensamos que quien ejerza el rol docente en este nivel deberá asumir la responsabilidad que este escenario implica, contemplando esta situación en la formulación de sus programas, en su práctica pedagógica, en su forma de evaluar, en su manera de brindar escucha a la palabra de la diversidad. Es un desafío ante las actuales crisis de

autenticidad personal y de identidad cultural, de multiculturalismo y pluralismo, con sus correspondientes peligros de fundamentalismos y escepticismos⁶.

Estamos frente a la dimensión moral del problema educativo que sujeta a la acción de educar a un razonamiento ético-práctico, permitiendo elegir -desde algunos criterios- preferencias para el curso de las acciones, posibilitando validar o legitimar -con razones pertinentes- el grado de prescripción o normatividad a que está sometida la acción⁷. Considerando nuestro caso, lo estrictamente moral de la acción estaría relacionado con la incondicionalidad sustentada en el grado de autonomía racional presente en el agente, pues de actuar conforme a inclinaciones naturales, convenciones sociales, por la espera de un premio o por el miedo a un castigo, referiría a la condicionalidad del acto. Esto se torna más complejo al reconocerse la singularidad de la acción del agente que enseña y la del que aprende; teniendo en cuenta que la diferencia cultural implica muchas veces códigos, lenguajes o dialectos diferentes, puede darse en la situación educativa una obstrucción en la acción comunicativa que limita el poder de enseñar y deja caer el deseo de aprender (generando procesos de exclusión educativa). De aquí la necesidad de premisas normativas que ponderen la autonomía de la educación como esfera de justicia y de lucha por el reconocimiento de lo público y lo diferente.

Es en este medio donde el otro en cuanto otro pasa a ser un problema en sentido estricto. Este toma tres dimensiones de distinción⁸: el otro como diverso (pensar al sujeto desde una relación constitutiva con el otro numéricamente diverso), el otro como diferencia (pensar al otro desde lo que “acontece”, desconstruyendo la ilusión de una identidad capaz de adaptarse prudentemente al orden social o de criticarlo autónomamente, entendiendo que “lo mismo no es lo igual” y la identidad no es “diversidad numérica” sino “diferencia”) y el otro como alteridad (pensar al otro desde la interpelación exterior absuelta de toda relación, entendiendo que la libertad para actuar se constituye en la

⁶ Op. Cit. Cullen, C. Resistir con inteligencia, pp. 47-48.

⁷ Ibídem, pp. 36-41.

⁸ Cullen, C. (2004), Perfiles ético-políticos de la educación. Paidós, Argentina, pp. 130-132.

responsabilidad de la respuesta al llamado del otro). A partir de esto se vuelve necesario postular la sospecha del orden normativo y enseñar a pensar desde los bordes, atentos a la diferencia, olvidada, disimulada o francamente negada en lo que aparece como visible en el orden social, en los ideales de convivencia o identidad cultural.

Entendemos que la adversidad brindada por la pluralidad cultural posibilita la oportunidad de resignificar los contratos pedagógicos y/o didácticos, problematizando el campo de estas acciones en las que interactúan docentes y estudiantes, bajo principios de justicia política que dan lugar a un marco normativo autónomo contemplador de una instancia crítica que permita plantear con fuerza la importancia de la comunicación y la participación en la vida institucional (con sus correspondientes efectos en las subjetividades involucradas). Se trata de hacerse cargo de las diferencias tomando conciencia de que la “igualdad de oportunidades educativas” no es real sin una atención especial a los diferentes puntos de partida, en particular buscando compensar lo que se evalúa como peores condiciones para el aprendizaje (problema de justicia redistributiva), vinculando las diferencias culturales o los modos concretos en que aparece la identidad del otro; es poder clarificar las reglas del juego, estableciendo procedimientos dialógicos⁹ y formas de resolver los conflictos, incluyendo una capacidad epistemológica que nos permita abrir la racionalidad mas allá de lo dado y una capacidad ética que nos haga responsables del otro, habilitando así la posibilidad de construir alternativas de convivencia¹⁰.

Cullen en este aspecto remarca la existencia de obstáculos éticos que consisten en manipulaciones y astucias que actúan como sorderas ante la interpelación del otro y una violencia que implica intentar objetivarlo o reducirlo al sí mismo. Otra cuestión puede ser confundir el dejarse interpelar por la alteridad en cuanto tal con la mera tolerancia de la diversidad o diferencia, y

⁹ La capacidad dialógica remite a poder aceptar opiniones diferentes, argumentaciones diversas, posibilidad de tomar la palabra y dejar que todos la tomen, aprender en el disenso sabiendo encontrar consensos argumentados en las cosas que son de interés común. *Ibíd.*, pág. 134.

¹⁰ *Ibíd.*, pp. 133-136.

esta tolerancia con un pluralismo que al incluir excluye. Este es un riesgo inclinado a confundir diálogo con negociación disimétrica y divorciar la subjetividad de las diferentes identidades como forma de seguir colonizando desde supuestas jerarquías culturales¹¹.

A la hora de priorizar o ponderar saberes en este marco, podemos considerar importantes aquellos que asuman las características de ser “socialmente productivos, políticamente emancipadores y culturalmente inclusivos¹²” porque son aquellos que dan un giro hacia la subjetividad (situada históricamente) permitiendo éticas dialógicas que pueden contribuir a superar la supuesta “neutralidad estructural”, permitiendo la direccionalidad de la transformación hacia el fin de la opresión de las diferentes identidades, aumentando nuestra potencia de actuar, haciéndonos más libres y permitiendo liberar alternativas de una humanidad incluyente. Pero esto implica reconocer el peso del pensamiento que da diferentes significaciones a los diversos contextos culturales en los que las conductas se insertan, aceptando que la autoridad del maestro para enseñar se basa en la objetividad y legitimidad de lo que enseña, en que lo hace públicamente, en el triple sentido de universal, crítico y justo.

Sabiendo que conocemos atravesados por el deseo, el lenguaje, el poder, la riqueza, y por el desgano, el silencio, la impotencia y la pobreza; se trata de una lucha por el reconocimiento de que lo más profundamente deseado es ser reconocido como deseo de aprender (nos conecta con la singularidad y la diferencia de la vida) y como poder de enseñar (nos conecta con lo universal y lo común de la vida), de conectarnos con lo más profundo de la memoria¹³.

De esta manera reflexionamos acerca de la dimensión normativa de la educación, cuyos criterios éticos pueden evaluar las diversas morales educativas que se constituyen en tramas históricas concretas conocidas como sistemas, modelos o paradigmas educativos en donde se condensan políticas educativas con formas o maneras de articular teorías y prácticas educativas con

¹¹ Op. Cit. Cullen, C. *Entrañas éticas de la identidad docente*, pp. 120-133.

¹² *Ibídem*, pp. 121-125.

¹³ Cullen, C. (1997), *Crítica de las razones de educar*. Paidós, Buenos Aires, pp. 148-152.

toda la constelación de creencias y valores compartidos, reglas y sanciones comunes, pertenencias y exclusiones, representaciones y tradiciones¹⁴.

Para no-concluir en medio de asimetrías y pretensiones de igualdad: abrazar lo originario para educar desde el afecto ético.

Expusimos más arriba sobre la importancia del rol docente y de la acción de educar en espacios pedagógicos plurales que fracturan los marcos normativos modernos y reclaman respuestas éticas y, en primera instancia, micro-políticas. Ahora bien, dicho lo anterior y en estrecha relación, consideramos fundamental repensar la relación ética del docente con sus estudiantes y la idea de igualdad en el marco de la diversidad cultural para, posteriormente, abrir paso a la reflexión sobre la importancia de lo originario en nuestro contexto y lo intercultural como herramienta crítica de convivencia.

A partir de la filosofía de Lévinas es posible entender la acción educativa sin que acabe siendo totalizadora, contemplando el llamado y reclamo de un otro que se resiste al poder, a la soberanía, al Yo del docente que puede destruirlo cosificándolo, pero el rostro¹⁵ del otro lo obliga al respeto, a hacerse responsable (responsabilidad del docente con el otro para con todos) desde una ética del encuentro. En este encuentro puede haber un acceso al rostro del otro, acceso que se caracteriza por ser no perceptivo, no intencional, lejos del conocimiento, y que al cuestionar la espontaneidad del docente funda la ética (sin ella no puede darse acción educativa en sentido estricto, sino solamente adoctrinamiento o domesticación). La relación ética como cara a cara originaria

¹⁴ Op. Cit. Cullen, C. Resistir con inteligencia, pp. 38-39.

¹⁵ Entendemos rostro como aquello que en otro tiene que ver con su Yo, la compostura que ofrece de sí mismo en su retrato, su abandono, su indefensión y su mortalidad. Puede ser el rostro del prójimo que en su llamado y urgencia ética aplaza o desplaza las obligaciones que el interpelado se debe a sí mismo. De aquí la responsabilidad entendida como anterior a toda deliberación lógica-racional, pues ésta última sería ya la reducción del rostro del otro a una representación, a la objetividad de lo visible. El otro es aquel que nos trasciende infinitamente, aquel que jamás puede poseerse, aquel absolutamente heterogéneo como lo infinito, una exterioridad sin violencia que no podemos conocer. Véase Mèlich, J. C. (1995), "La maldad del ser. La filosofía de la educación de Emmanuel Levinas", en Enrahonar 24, pp. 146-149. Disponible en: <http://ddd.uab.cat/pub/enrahonar/0211402Xn24p145.pdf>

permite el surgimiento de la alteridad como acción educativa, implica abrirse a la trascendencia que rompe con la tiranía de la totalidad, porque sin trascendencia el otro se reduce a lo mismo¹⁶.

El pensamiento occidental puede ser aquí un obstáculo, porque se caracteriza por una reducción de lo otro a la percepción o etiquetamiento que radica en la mirada egocéntrica de ver al otro como a uno mismo. El egocentrismo es una de las máscaras tendientes a la reducción del otro que occidente ha elaborado para entender lo extraño, lo ajeno, como una variación, una duplicación y un reflejo de mi propio yo¹⁷. En este sentido, dice Emmanuel Levinas “¡La mejor manera de encontrar al otro es la de ni siquiera darse cuenta del color de sus ojos! Cuando observamos el color de sus ojos, no estamos en relación social con el otro¹⁸.”

En sintonía con lo que venimos dialogando, Freire¹⁹ habla del respeto a los saberes de los educandos (que podría ser, en este caso, el “otro” para Levinas), saberes que provienen de la experiencia socio-cultural de clase, etnia, género y que construyen una visión del mundo, contemplando diferentes dimensiones de sus prácticas sociales. Se trata de que la acción de educar sea una búsqueda de nuevas formas de encuentro que luchen contra las discriminaciones de género, de raza, de clase, y contra la negación, la humillación o la ofensa de la diferencia. Dirá Freire que lo que no es lícito hacer por ello es esconder verdades, negar informaciones, imponer principios, castrar o castigar la libertad del educando. El docente no es si no deja ser y actúa a modo de ruptura para con las amarras reales-concretas de orden económico, político, social e ideológico.

Siguiendo estos pensamientos que coinciden en dar lugar y acoger la(s) diferencia(s) nos parece necesario repensar alguna posible idea de igualdad pedagógica, que bien parece estar subyaciendo en dichos planteos. Tomando a

¹⁶ Op. Cit. Mèlich, J. C. “La maldad del ser. La filosofía de la educación de Emmanuel Levinas”, pp. 146-150

¹⁷ Ibídem, pág. 153

¹⁸ Lévinas, E. (1991), *Ética e infinito*, Visor, Madrid, pág. 79.

¹⁹ Freire, P. (2005), *Pedagogía de la esperanza. Un reencuentro con la Pedagogía del oprimido*, Siglo XXI, Argentina, pp. 108-126.

Rancière podría decirse que “Quien plantea la igualdad como objetivo a alcanzar a partir de la situación no igualitaria la aplaza de hecho al infinito²⁰.” Esta cita -leída desde nuestro contexto latinoamericano- impulsa la idea de que en cada espacio socio-educativo la pedagogía no se trata de una educación que potencie una igualdad futura y homogeneizadora de las diferencias, sino de una educación que fomente (en tiempo presente) por igual las diferencias y las potencialidades que traen consigo.

En este contexto que reclama una igualdad en tiempo presente que se funda en la relación ética con el otro, es menester reflexionar sobre cierto pensamiento de los pueblos originarios para acercarnos mínimamente a su visión, enriqueciendo el análisis de esta realidad que los involucra, los oprime, los excluye de la comprensión y el respeto de sus diferencias en el acto de educar. En tal sentido y para dejar en evidencia alguna de estas diferencias -de las que podríamos aprehender tanto-, compartimos las palabras de Rodolfo Kusch:

(...) para el indígena no hay cosas propiamente dichas, sino que ellas refieren siempre al aspecto favorable o desfavorable de las mismas. No interesan los objetos, sino los aspectos fastos o nefastos de los mismos. (...) el indio no mira tanto el efecto como al modo que se hace, (...) tienden a registrar acontecimientos antes que cosas. (...) El registro que el indígena hace de la realidad es la afección que esta ejerce sobre él, antes que la simple connotación perceptiva²¹.

Aquí se vislumbra cómo la diferencia vivaz puede convivir junto a nosotros, lo que Kusch luego da cuenta al hablar de que en Argentina (y en América) no existe un estilo uniforme de vida, en lo que va del indio hasta el ciudadano acomodado, cada uno juega un estilo de vida impermeable, el indio detenta la estructura de un pensamiento de antigüedad milenaria, mientras que la ciudadanía renueva cada un par de años su modo de pensar.

²⁰ Rancière, J. (2007), El maestro ignorante: cinco lecciones sobre la emancipación intelectual, Libros del Zorzal, Buenos Aires, pág. 9

²¹ Kusch, R. (2000), El pensamiento indígena y popular en América, en Obras Completas, Tomo II, Editorial Fundación Ross, Rosario, Argentina, pp. 278-279

Pensemos en la presión que una cultura importada ejerce sobre nuestro fuero interno, y la importancia que ese fuero tiene en la elaboración de una cultura propia. Esa misma presión en Argentina no hace más que perpetuar y legalizar un pensamiento rigurosamente importado, cuando en realidad nuestro origen se trata del pensamiento sobre el mundo existencial y vital del indio en general, que poco tiene que ver con el mundo real detectado por la ciencia pero sí con la realidad que cada uno vive cotidianamente²².

Esta forma de preferir el ámbito real a partir de un pleno sentimiento de estar (estar siendo aquí en esta tierra plural y en un ahora milenario) es lo que sustenta la doctrina de la contemplación que predomina en el pensar indígena, lo que lo posiciona frente al mundo rebasando las barreras de categorías económicas, o de civilización o de cultura. Si pudiéramos rescatar esto último y sensibilizarnos ante la divergencia que nos constituye como latinoamericanos, valorando esas diferencias que arraigan en un horizonte originario común en donde lo indígena nos haría ser mas nosotros mismos, sin despreciar o reducir lo europeo que suele colonizar nuestras razones o vidas, trascendiendo esos avatares históricos, reconociendo nuestras raíces: esas que fundaron la resistencia originaria a la violencia de la conquista, esas que fundaron una pedagogía y una filosofía de la liberación, esas que fundaron centenares de movimientos sociales, esas que hoy tenemos tan poco presentes en nuestra vida cotidiana -cuestión que produce el distanciamiento de un otro que nos ha constituido desde un principio-.

Por ello pensamos que se trata de des-ocultar las relaciones de poder que tienen una matriz moderna/colonial y hoy se reifican en políticas o discursos que se disfrazan con categorías que son tomadas de las ciencias sociales o las humanidades. Como diría Catherine Walsh²³, la política multicultural²⁴ actual

²² Ibídem, pp. 265-271.

²³ Walsh, C. (2009), "Interculturalidad crítica y pedagogía de-colonial: in-surgir, re-existir y re-vivir.", en Patricia Melgarejo (comp) Educación Intercultural en América Latina: memorias, horizontes históricos y disyuntivas políticas, editorial Plaza y Valdés, CONACIT - Universidad Pedagógica Nacional, México, pp. 8-13

sugiere mucho más que el reconocimiento de la diversidad: es una estrategia política funcional al sistema-mundo moderno y aún colonial; pretende 'incluir' los anteriormente excluidos dentro de un modelo globalizado de sociedad regido por los intereses del mercado, no busca ni le interesa transformar las estructuras sociales racializadas, más bien su objetivo es administrar la diversidad. La 'interculturalidad' es, cada vez más, el término usado para referir a estos discursos, políticas y estrategias de corte multicultural-neoliberal. De aquí que junto a Walsh²⁵ consideremos necesaria una interculturalidad crítica como herramienta pedagógica que cuestione de manera continua la racialización, subalternización, inferiorización y sus patrones de poder; que visibilice maneras distintas de ser, vivir y saber; que busque el desarrollo y creación de comprensiones y condiciones que articulen y hagan dialogar las diferencias en un marco de legitimidad, dignidad y respeto; que aliente la creación de modos "otros" de pensar, ser, estar, aprender, enseñar, soñar y vivir que cruzan fronteras. Se trata de una posible pedagogía decolonial que hace resaltar su sentido contra-hegemónico, su orientación con relación al problema estructural-colonial-capitalista, su acción de transformación entendida más allá del sistema educativo, como proceso y práctica sociopolítica.

De este modo concluimos pensando en que la acción educativa es capaz de comprender y dar lugar a aquello que las leyes o el sistema no contemplan, aquello que funda subjetividades éticamente consistentes, aquello que puede significar el cambio social en pequeños micro-espacios, aquello que nos hace mas responsables del otro en la medida en que reconocemos nuestro horizonte originario común y nos dejamos interpelar por la palestra de diferencias que nos une.

Las tensiones éticas entre normas, valores y acción educativa no parecen tener fecha de vencimiento o resolución posible, por ello consideramos a la acción educativa como la responsable de aliviar dichas tensiones en los

²⁴ Dependiendo el país, o el tipo de política, el significante y las categorías varían en sus denominaciones: por ejemplo, entre los términos más usados actualmente se encuentra "interculturalidad", "multietnicidad", "pluriculturalismo", entre otras.

²⁵ Ibídem, pág. 13

diferentes espacios de pluralidad cultural que componen la compleja realidad de nuestra Argentina en particular y nuestra Latinoamérica en general, siendo condición de posibilidad para que nuevas formas de relación, de convivencia, de subjetivación, de educación, de mirada o escucha acontezcan en espacios pedagógicos cuya tierra primera está gravitada por la huella del afecto ético-político que abraza a cualquier otro.

EDUCACIÓN POPULAR Y PEDAGOGÍA DESCOLONIZADORA EN EL MOCASE-VC

Leda Anahí Guelman*

Introducción:

Para el Movimiento campesino de Santiago del Estero (MOCASE-VC) la formación y la educación son temas centrales desde los orígenes de la organización.

La opción por la educación popular es un signo fundante del MOCASE-VC, ya que sella en términos prácticos los encuentros que dieron origen al movimiento. El origen del MOCASE constituye una marca fuerte en relación con la opción educativa que toma el Movimiento. Es un momento fundacional que marca el encuentro de la experiencia y el saber campesino indígena con el saber académico de jóvenes universitarios, dando lugar a la construcción de saberes nuevos, superadores pero en el campo, bajo el alero del rancho¹: Bajo el alero del rancho, el campo santiagueño es mirado desde dentro, desde sí mismo. Esta experiencia resulta fundante del propio Movimiento. Pero además y consistentemente, es clave para pensar en pedagogías que se basen en la educación popular y en la valoración que en el MOCASE-VC se hace del saber académico y político puesto al servicio del Movimiento, en una construcción dialéctica permanente con él.

La Educación Popular constituye desde ese momento una toma de posición explícita. Los espacios educativos que se desarrollan en el movimiento serán pensados desde la pedagogía de la liberación.

El posicionamiento aparece explicitado en proyectos y documentos así como en sus prácticas. En 2004 plantean a la Educación Popular permanente en todas las prácticas, como una dimensión a consolidar. Explicitan la necesidad de

* Profesora Adjunta regular de Educación I (Pedagogía) de la FFyL-UBA. Profesora Asociada regular de la UNPA. Investigadora del IICE-FFyL-UBA.

¹ Esta expresión es utilizada frecuentemente en referencia a esa 1º experiencia de encuentro.

“alfabetizarse con lecturas geopolíticas, económicas, sociales, culturales, y de valores”, la necesidad de dar una “batalla contracultural” (MOCASE-VC, 2004)² por las visiones del mundo y la pretensión de consolidar prácticas cotidianas que reproduzcan una sociedad solidaria, la autonomía, la horizontalidad y la promoción permanente de la participación.

En rigor, son tres las tradiciones que parecen nutrir las concepciones educativas de este Movimiento. Algunas con una toma de posición explícita. Otras son parte del modo en que nosotros analizamos los discursos y las prácticas.

Nos referimos, además de la pedagogía de la liberación y la educación popular, a la tradición gramsciana Michi³ y a lo que denominamos pedagogías descolonizadoras. Nosotros creemos que, además, esta confluencia se encuentra con una perspectiva descolonial a la que vamos a denominar descolonizadora.

Estas tres perspectivas están articuladas, a nuestro modo de ver, por la primera de ellas, por la pedagogía de la liberación, por la tradición freireana: Freire elabora la Pedagogía del Oprimido en un momento histórico de producción intelectual y política en América Latina, de resistencia al poder hegemónico expresada en términos del par liberación/dependencia, dando cuenta de la necesidad de liberación de la dependencia de los países centrales que expresan la continuidad de lo que hoy podemos plantear como colonización/colonialidad. La pedagogía de la liberación, en ese contexto realiza una fuerte crítica a la educación moderna, no en desmedro de toda la educación. Freire produjo y propuso alternativas concretas e instaló una ruptura epistemológica con el sujeto pedagógico de la modernidad⁴. Hay en este

² MOCASE-VC, (2004), Derecho a la soberanía alimentaria. Consolidación del Movimiento Campesino de Santiago del Estero 2004-2007, (s.l) mimeo.

³ Michi, N. (2010), Movimientos campesinos y educación. Estudio sobre el Movimiento de Trabajadores Rurales Sin Tierra de Brasil y el Movimiento Campesino de Santiago del Estero MOCASE-VC. El Colectivo, Buenos Aires.

⁴ Juarros F., Moujan I., Guelman A., (2013), “El pensamiento decolonial como alternativa teórica y política en la educación latinoamericana”, en Revista Internacional De Educación Para La Justicia Social / International Journal Of Education For Social Justice, Universidad Autónoma de Madrid, Madrid.

cuestionamiento una crítica hacia el modelo ilustrado, positivista, y por lo tanto colonial.

La mirada sobre las relaciones cotidianas como pedagógicas que caracteriza al Movimiento (vinculadas a lo que definimos como formación) expresa una comprensión gramsciana de lo educativo y lo político.

En este encuentro de perspectivas, nos interesa abordar en este trabajo la perspectiva de la educación popular y la perspectiva descolonizadora particularmente, porque creemos que se potencian mutuamente.

Educación popular y los saberes campesinos

El encuentro fundante al que aludimos, que reúne a jóvenes universitarios, militantes de organizaciones de base de la iglesia, con antecedentes en las ligas agrarias y experiencia en educación popular, con lo que se consideran viejos sabios del monte o campesinos indígenas con saberes propios del monte, experiencias de injusticia y sensibilidad popular, habilita un proceso colectivo de enseñar, aprender y valorar los saberes, de problematizar y pensar, de construir experiencia y utopía. Este origen signa la continuidad de una pedagogía de la liberación que se basa en la educación popular, que opera permanentemente sobre la base de la confianza en la capacidad del campesinado y en las posibilidades de efectuar procesos de formación crítica y de construir respuestas contrahegemónicas, partiendo de lo que Michi considera desde Gramsci como núcleos de buen sentido y de los que da cuenta uno de los fundadores del MOCASE-VC, cuando alude a la cosmovisión del campesino como no capitalista, alejada de la acumulación de riqueza e incluso del poder. Desde aquí también se construye praxis para problematizar, para aprender y conocer y construir nuevos sentidos, que concientizan, humanizan, potencian a los sujetos y al colectivo. Al mismo tiempo, en el encuentro y recuperación de sentidos y saberes se desarrollan procesos de descolonización de los mismos y de sus portadores. La recuperación de saberes y praxis sociales en un

movimiento que es a la vez que campesino, indígena, puede legitimar, problematizar así como dialogar y confrontar con patrones de poder vigentes.

Esos viejos del monte portaban y mostraban una sabiduría milenaria y abrieron la posibilidad de encuentro de los saberes, pero desde la mirada del campo. En sus relatos traían el aporte de los indígenas sanavirones y comechingones caracterizados por una construcción de poder asamblearia y horizontal. Aportaban también la experiencia anarquista de los trabajadores ferroviarios.

En la expresión el alero del rancho se recupera de aquel primer encuentro, al mismo tiempo, la experiencia histórica acumulada de viejos campesinos indígenas del monte y la de jóvenes universitarios: la de las comunidades de base de la iglesia de la mano de la teología de la liberación por parte de los jóvenes y la de las Ligas Agrarias, la de las luchas de los hacheros chaqueños.

La posterior fundación del MOCASE, va dando lugar al desarrollo de instancias de formación y educación que tienen toda esa impronta que encarna en la educación popular, pero también en la concepción pedagógica gramsciana, y en la valorización de saberes deslegitimados por la colonialidad.

Las instancias específicamente educativas fueron construyéndose en el tiempo, profundizándose, adquiriendo niveles de mayor formalidad y sistematicidad a partir de experiencias anteriores en el seno del propio Movimiento.

Una práctica de educación popular

Cuando sostenemos que la concepción de educación y formación del MOCASE-VC se apoya en la Pedagogía de la liberación, nos referimos a que asume una perspectiva en la que lo educativo es profundamente político: implica el reconocimiento de situaciones de injusticia, opresión, colonización y subalternidad de los sujetos para construir un proceso de concientización desde

allí⁵. Es una postura que propicia la toma de la palabra, en forma crítica y con otros. Se trata, según Freire, de una pedagogía crítica que debe ser elaborada con el oprimido, cuyo objeto de reflexión es la opresión. En ese proceso de educación que se hace con los otros, los oprimidos entienden su lugar en el mundo y se humanizan para liberarse⁶. Freire entiende la educación como una acción política sobre la realidad, para transformarla, en la que el participante de la acción es un individuo activo y responsable de la constitución de su propia subjetividad, cuya acción se enmarca en un contexto social y cultural⁷.

La intencionalidad pedagógica del Movimiento, que intentamos analizar, se pone en marcha a través de la metodología de la educación popular, en ámbitos del funcionamiento cotidiano, en las reuniones, en los debates, en las diferentes instancias de funcionamiento organizativo (es decir en los espacios formativos cotidianos) y también en los espacios educativos específicos.

Si bien no existe un significado único acerca de lo que es la educación popular y la multiplicidad de significados está asociada a “la variedad y simultaneidad de tiempos, espacios, prácticas, discursos y actores de la EP”⁸, la educación popular siempre es una posición política, político-pedagógica y no una modalidad educativa.

Una de las claves para definir a la educación popular es la dialogicidad, ya que los sujetos, en virtud de la relación dialógica se tornan tales. Es en el reconocimiento del otro como tal, como otro, como exterioridad a un centro, como novedad, como sujeto, que puede establecerse un vínculo que considere y valore su experiencia, su contexto, su situación, su subjetividad. Para ello la educación popular dota de palabra, a diferencia de la educación bancaria, y trastoca el vínculo de poder que implica la posesión de saber y su transmisión

⁵ Fernández Moujan, I. (2010), “La Educación: Las marcas de la colonialidad y la liberación”, en Revista Sul-Americana de Filosofía e Educação, Nº15, Brasília.

⁶Freire, P. ([1970]2002), Pedagogía del oprimido, Siglo XXI, México, pág. 34. El movimiento de la pedagogía de la liberación fue amplio, sumó la influencia del reproductivismo y del enfoque pedagógico de Ivan Illich. pero “la vertiente de las ideas de Freire abrieron un panorama crítico y propositivo que aún no ha sido superado”. (Puiggrós, 2005).

⁷ Op. Cit. Fernández Moujan, “La Educación: Las marcas de la colonialidad y la liberación”...

⁸ Torres Carrillo, A. (2007), Educación Popular, trayectoria y actualidad, El Búho, Colombia, pág 62.

de quien lo posee a quién no⁹. Decimos con Freire también que la educación bancaria “se fundamenta sobre un concepto mecánico, estático y especializado de la convivencia y en el cual, por esto mismo, se transforma a los educandos en recipientes, en objetos,...”¹⁰ que se adaptan al mundo, mientras que en la educación dialógica el educando es sujeto, enseña, tiene una realidad y un saber; se trata de hombres en sus relaciones con el mundo.

Otra de las claves para definir a la educación popular es el problema de los saberes, de su valoración y de su construcción, que comporta la valoración de los sujetos como poseedores de saberes legítimos. La educación popular devuelve también al pueblo el valor de su saber y su experiencia como punto de partida. Sin embargo todo esto no es punto de llegada. Tiene que aprender una nueva sintaxis para trabajar políticamente. Y por ello su desarrollo como educación problematizadora en la que lo que se conoce mediatiza la relación entre sujetos que se educan en común. La problematización en torno al saber, por un lado, convierte a la educación popular en espacio donde las propias clases populares desarrollan, expresan, critican, reformulan colectivamente su conocimiento, que brota de su experiencia de vida¹¹. Y por otro lado, pone en juego una práctica de horizontalidad, crítica y libertad. Michi¹² relata las características que asume la opción por la educación popular en el MOCASE-VC: La producción en los espacios educativos es grupal, se trabaja en pequeños grupos alternando con plenarios de síntesis del trabajo. Se recuperan y problematizan saberes. Se registran y sistematizan los encuentros para su transmisión.

Queremos enfatizar y analizar dos aspectos que encontramos en las prácticas educativas del MOCASE-VC, por su vinculación con las dos claves señaladas, es

⁹ Puiggrós, A. (1993), “Historia y prospectiva de la educación popular latinoamericana”, en Educación popular: crisis y perspectivas, Miño y Dávila, Buenos Aires.

¹⁰ Op. Cit. Freire P., Pedagogía del oprimido...

¹¹ Rodríguez Brandao, C. (1993), “Camino Cruzado”, en Gadotti M. y Torres C.A. (comp.), (1993) Educación Popular: crisis y perspectivas, Miño y Dávila Buenos Aires.

¹² Op. Cit. Michi, N., Movimientos campesinos y educación. Estudio sobre el Movimiento de Trabajadores Rurales Sin Tierra de Brasil y el Movimiento Campesino de Santiago del Estero MOCASE-VC.

decir, por su vinculación con la dialogicidad y con los saberes: el registro y la sistematización por un lado, y la valoración de la experiencia por otro.

El proceso de registrar como el de sistematizar son operaciones que forman parte de la metodología de la educación popular así como también de la investigación - acción participativa (IAP) y surgen con ellas durante los sesenta - setenta, a partir de la necesidad de generar conocimiento sobre las realidades y saberes contruidos en las instancias de formación, sobre los sujetos y sobre los contextos donde se desenvolvían¹³. Cobran sentido y fuerza, en la articulación con el campo de los Movimientos Sociales, para recuperar la historia local o de luchas sociales, recuperar experiencias organizativas o pedagógicas, documentar los aprendizajes de una práctica compartida. Es decir, surgen como necesidad práctica, vinculados a comprender las propias prácticas, produciendo conocimiento de manera diferente y alternativa al modo de investigar predominante en el mundo académico.

Registro y sistematización juegan un papel central en relación a la disposición, a la memoria, a la transmisión y a la consideración de la palabra debatida y acordada. Estos tópicos son centrales cuando lo que se busca es la construcción de una organización democrática, horizontal y participativa. Pero son centrales también en relación a la palabra del sujeto, y al respeto por su voz. Desde este punto de vista es que nos parecen procesos importantes en relación con la dialogicidad. La palabra del sujeto no es sólo parte de una clase, no es parte de un recurso didáctico, sino que es retomada y documentada en las síntesis, en la memoria y en la socialización.

En las prácticas del MOCASE-VC tienen un lugar preponderante. Resultan un antídoto contra el voluntarismo y el activismo irreflexivo así como ante la

¹³ Torres Carrillo, A. (2008), "La sistematización de experiencias: aporte de la educación popular para una nueva universidad", en Revista Diálogo de Saberes, N° 2. 2008, mayo- agosto Universidad Bolivariana de Venezuela, Caracas, Venezuela. Caruso, M. (2008), "La dimensión política de la sistematización de experiencias", en Revista Diálogo de Saberes, N° 2. 2008, mayo- agosto. Universidad Bolivariana de Venezuela, Caracas, Venezuela. Jara, O. (2008), "Algunas reflexiones en torno a la sistematización de experiencias comunitarias: riesgos y desafíos", en Revista Diálogo de Saberes, N° 2. 2008, mayo- agosto, Universidad Bolivariana de Venezuela, Caracas.

manipulación de la palabra y la burocratización¹⁴. Sin embargo, en muchas ocasiones las síntesis del trabajo a partir de registros banaliza y reduce los debates dados. La sistematización es un proceso posterior al registro. Son producción intencionada, colectiva e inédita de conocimientos, que buscan reconstruir la práctica en su densidad, interpretando críticamente la lógica y los sentidos que constituyen la experiencia, potenciando las prácticas sociales. Es decir que implican ir más allá de las constataciones, descubrir hallazgos¹⁵.

Ambos procesos -registro y sistematización- representan la constatación de los procesos de formación de los sujetos y sus procesos de humanización/concientización en el colectivo, precisamente porque condensan la síntesis de procesos en los que los sujetos toman la palabra y la resignifican a través de los debates, de las ideas, confrontan las ideas, reflexionan y pueden apartarse de lo cotidiano, comprenden, acuerdan. Los registros y sistematizaciones testimonian los acuerdos a los que se llega, permiten ser parámetro de evaluación posterior y también ofician de puntos de partida para pensar acciones de formación.

En cuanto a la valoración de la experiencia, la opción que se toma en el Movimiento es la de partir de los saberes de los sujetos, valorándolos y problematizándolos, para apropiarse desde allí de nuevos saberes y construir con ellos una nueva cultura que además es práctica, es transformadora. De esto se trata la educación popular.

En un Encuentro Nacional con Académicos del MNCI (2012) un miembro del área de Formación del MOCASE-VC, egresado de Escuela de Agroecología relata una experiencia de la escuela en la que uno de los jóvenes estudiantes que había ingresado sin saber leer ni escribir y que en ella aprendió a hacerlo, pudo enseñar a sus compañeros aspectos del trabajo con animales que sabía. El relato hace hincapié en el aporte que ese compañero había hecho a todos y a la organización. En el relato se evidenciaba la valoración de los saberes de los sujetos y su posibilidad de enseñarlos y de que otros los aprendan. Pero

¹⁴ Ibídem, Carusso M.

¹⁵ Ibídem, Jara O.

también de que esos saberes se ponen a prueba en nuevos contextos, se comparan, se problematizan y entran en juego con otros. Por ejemplo, con los saberes nuevos que la propia Escuela de Agroecología aporta y que parecen interjugar con la experiencia, con los saberes acerca de la naturaleza que tienen los estudiantes.

Así, la construcción del saber que valora el de partida pero lo problematiza dialécticamente para ser mejorado, superado y enriquecido requiere el reconocimiento y la voz del otro. La práctica de la educación popular además, en ese proceso de reconocimiento del otro y su saber trastoca el vínculo de poder que otorga el saber y se instala en la relación docente-alumno como vínculo característico de la educación moderna. En estas prácticas el espacio para el saber y el diálogo son considerados y documentados en los registros y sistematizaciones que dan cuenta de un proceso que toma como objeto la injusticia, la opresión, la subalternidad, para llegar a través de la problematización a la conciencia del derecho y de la necesidad de pelear por su conquista y su defensa. En este sentido la práctica de la educación popular es a la vez, práctica política

Una práctica descolonizadora

La perspectiva descolonizadora confronta desde una práctica pedagógica con la mirada colonizada que desde un patrón de poder domina y coloniza a los sujetos, a los saberes y a su historia. Concebimos con De Oto¹⁶ a esta perspectiva como articuladora de la mirada decolonial que surge a comienzos de este siglo en Latinoamérica y el Caribe, y de la perspectiva poscolonial, europea, asiática y africana, vinculada a los procesos de liberación de estos últimos dos continentes. La perspectiva descolonizadora, implica para nosotros la apelación a la “legitimidad, dignidad, igualdad, equidad y respeto” por lo

¹⁶ De Oto, A. (2010), “Pensamiento descolonial/decolonial”, en Proyecto: Diccionario del pensamiento alternativo II. Pensamiento latinoamericano y alternativo. Cecies. Disponible en: <http://www.cecies.org/articulo.asp?id=285>

propio, “alienta la creación de otros modos de pensar, ser, estar, aprender, enseñar, soñar y vivir”¹⁷. La concepción del Movimiento nos resulta descolonizadora precisamente porque asume prácticas que desafían tradiciones modernas y se opone a patrones de poder coloniales. Uno de los modos en que confronta con la lógica colonial es a través de la recuperación de saberes deslegitimados.

Llamamos pedagogía descolonizadora a aquella que está comprometida con la identidad de los pueblos latinoamericanos desde un proyecto político emancipador en contraposición a la mirada resultante de las matrices de pensamiento de la modernidad eurocéntrica¹⁸.

El patrón civilizatorio que constituye la colonialidad permitió ocultar, negar, subordinar o extirpar cualquier experiencia cultural diferente a la europea, negándoseles la posibilidad de lógica propia y negando la posibilidad de la existencia de otro distinto. Permitted desconocer las búsquedas de formas alternativas de conocer desarrolladas en América Latina y sus ideas centrales: una concepción de comunidad, de participación y de saber popular, producto de otras formas de concebir las relaciones sociales.

Planteamos entonces la existencia de una pedagogía que desde la identidad latinoamericana, trasciende y cuestiona el mito de la emancipación moderna, alienta el respeto por lo propio, alienta otros modos ser y pensar y desarticula entonces el patrón de poder – saber vigente. Numerosos pensadores y numerosas prácticas contribuyeron en la historia latinoamericana al desarrollo de lo que denominamos pedagogías latinoamericanas, es decir a la elaboración y la práctica de de propuestas desafiantes de los modelos coloniales.

¹⁷ Walsh, C. (2010), “Interculturalidad crítica y pedagogía de-colonial: apuestas (des)de el insurgir, re-existir y re-vivir”, en *Entrepalabras. Revista de Educación en el Lenguaje, la Literatura y la Oralidad*, N°. 3 y 4, Universidad Mayor San Andrés, La Paz, pág. 13. Para ella la “pedagogía decolonial cuestiona la racialización subalternización, inferiorización y sus patrones de poder, visibiliza maneras distintas de ser, vivir y saber.

¹⁸ Argumedo, A. (1996), *Los silencios y las voces en América Latina. Notas sobre el pensamiento nacional y popular*, Ediciones del Pensamiento Nacional, Buenos Aires. El concepto de matriz de pensamiento refiere a categorías y valores que conforman la trama básica y los fundamentos de una corriente de pensamiento. La matriz latinoamericana recupera la visión de los vencidos.

Nos interesa fundamentalmente el modo de operativizar la recuperación y valoración del pensamiento y de los saberes ancestrales y autóctonos: En primer lugar, para devolverles la legitimidad como saber. En segundo, para problematizarlos y hacer con ellos un trabajo que los coloque tanto en confrontación, como en diálogo, con lo que hoy se conoce como el conocimiento legitimado por la ciencia. Por último, para retomar saberes prácticos o más bien praxis sociales que recuperan las nociones de comunidad, de sujeto colectivo, de producción social, etc. Otra vía para operativizar una pedagogía descolonizadora es la consideración del otro como tal, su reconocimiento y en este sentido hay una sinergia necesaria en el reconocimiento de sus experiencias, saberes y características culturales. El reconocimiento del que hablamos, tiene espacio para la voz, la opinión y la presencia, desde el diálogo, que es al mismo tiempo diálogo entre sujetos, diálogo entre posiciones de saber diferentes y legítimas, y diálogo de saberes.

Al respecto, el aporte de Santos¹⁹ es significativo: Propone una “Ecología de saberes” que consiste en la promoción de diálogos entre el saber científico y humanístico y los saberes laicos, populares, tradicionales, urbanos, campesinos, indígenas, bajo el supuesto de que en este diálogo, no sólo se enriquecen los saberes sino además se crean bases para la creación de comunidades epistémicas más amplias. En “Sociología de las ausencias”²⁰ cuestiona precisamente el conocimiento legitimado por la ciencia porque invisibiliza y ausenta a los saberes populares. Es necesario para él construir en ese diálogo una epistemología del sur.

La apelación a las prácticas descolonizadoras puede comprenderse con mayor profundidad si se tienen en cuenta el origen y el derrotero de la educación en Argentina y en Santiago del Estero. El origen del sistema educativo argentino a partir de la Ley 1420 de 1884 respondió a intereses oligárquico-liberales del modelo Sarmientino que se impuso, estructurando un sistema de instrucción

¹⁹ Santos, B. De Sousa (2006), *Renovar la teoría crítica y reinventar la emancipación social*, CLACSO, Buenos Aires.

²⁰ *Ibidem*.

pública centralizada, con hegemonía del Estado, burocratizado, verticalista y subsidiario de los sectores privados, autoritario y fuertemente discriminador. Se trataba de consolidar un Estado Nacional, de re-unir la multiplicidad de culturas de origen en una propia, garantizando la transmisión de una cultura nacional homogénea, una identidad de conjunto, el acceso a la alfabetización en una lengua homogénea, constituyendo una población ilustrada para sostener el Estado y producir en los parámetros económicos que se querían afianzar. Así nace un sistema educativo inclusivo y homogeneizante que lleva la tensión de esta marca fundante hasta hoy: la de incluir, apareciendo como derecho a la apropiación del saber, aunque este saber no sea más que la legitimación naturalizada de una parte del saber, y que la inclusión respecto de este derecho tampoco sea universal. La cultura particular europea se arroga universalidad y niega todo valor a las otras, abusivamente se arroga universalidad.

El sujeto pedagógico en el que pensaba Sarmiento, para el que ideó un sistema a imagen y semejanza de Europa y de Estados Unidos era un educando negado socialmente, al que un educador portador y representante del saber y de una cultura superior, le imponía ese saber²¹. La población indígena no formó parte de esta construcción. Construir burguesías nacionales implicaba importar hombres con culturas vinculadas al trabajo en lugar de formar a los sujetos oriundos de estas tierras para que trabajen. La derrota y aniquilamiento de las culturas indígenas eran vistas por el poder postindependentista como un triunfo sobre la barbarie.²² Puiggrós sostiene la tesis sobre la educación pública y el asesinato de los sujetos sociales en la utopía de Sarmiento: la expansión de la educación pública buscó construir sujetos económicos no existentes sobre la base de una negación/asesinato de los sujetos existentes²³.

²¹ Puiggrós, A. (1990), *Sujetos, Disciplina y Currículum en los orígenes del sistema educativo argentino*, Galerna, Buenos Aires.

²² Puiggrós, A. (2010), *De Simón Rodríguez a Paulo Freire*, Colihue, Buenos Aires.

²³ Carli, S. (2010), "El inicio de la saga: una mirada retrospectiva del libro *Sujetos, disciplina y currículum* en los orígenes del sistema educativo argentino de Adriana Puiggrós", en *Revista Historia de la educación – anuario*, vol.11, Prometeo. ISSN 2313-9277, Ciudad autónoma de Buenos Aires,

Para Dussel²⁴ en la pedagógica colonial y neocolonial, al educando se le niega la historia, la memoria, la cultura y la identidad. Es un huérfano cuya nueva identidad será la que la institución imponga. Es un huérfano colonial, neocolonial, mestizo, latinoamericano, ignorante, tabla rasa, sin ninguna cultura.

En Santiago del Estero estas características generales que traemos se reflejan en las estadísticas, así como en los registros, recuerdos y trayectorias de los campesinos. Las escuelas rurales funcionan con el modelo organizacional del plurigrado²⁵, adaptando a la situación rural, la forma de agrupamiento simultánea, graduada y ordenada por edades que adoptaron los sistemas educativos, pensados desde una lógica urbana.

La producción de una práctica pedagógica descolonizadora en el MOCASE-VC se vislumbra en la preocupación original y cotidiana por la formación y se materializa en las iniciativas educativas específicas así como en la potencia formativa de la cotidianeidad.

La formación de promotores de salud que realiza el MOCASE-VC resulta significativa y un buen modo de mostrar el desarrollo de una pedagogía descolonial ya que recupera los saberes ancestrales, indígenas y del campo y los pone en contacto, dialécticamente, con formas de cuidado que propician las ciencias médicas actuales. En este contacto no hay solamente relaciones de problematización y complementariedad. También hay rescate de los conocimientos nativos despojados de valor mercantil y de consumo, vinculados a una visión más integral de los seres humanos y por tanto más vinculados genuinamente a la salud.

La Escuela de la Memoria Histórica que el MOCASE-VC comparte con el Movimiento Nacional Campesino Indígen (MNCI) es otro ámbito para resaltar el rescate de la memoria y de la historia desde matrices propias.

²⁴ Dussel, E. (2012), *Erótica y Pedagógica. Para una ética de la liberación Latinoamericana*. Obras selectas VIII. Docencia, Buenos Aires.

²⁵ Terigi, F. (2008), *La invención del hacer: La enseñanza en los plurigrados de las escuelas rurales en Argentina*, Estudio desarrollado para la Tesis de Maestría, presentado en el Encuentro de la Red Estrado, Buenos Aires.

La falta de posibilidad de educarse de los campesinos por las condiciones de desarrollo de la educación rural de la que dábamos cuenta, el incumplimiento del derecho a la educación por parte del Estado, junto con la discordancia entre la pobre y poca educación recibida y las características de la vida y la cultura campesinas, en el contexto de apremio que implica el avance del modelo del agronegocio, a pensar en la posibilidad de construcción de una escuela propia que forme campesinos como trabajadores con derecho a la tierra, a la cultura y a la educación.

La Escuela de Agroecología condensa particularmente esta perspectiva descolonizadora en su propia existencia y funcionamiento, en la medida que rescata a la escuela en un proceso social de apropiación²⁶ y reinención de la institución escolar, que implica su valorización en la garantía de la distribución de saberes. Se trata de una construcción alternativa con sentido activo y transformador que recupera los saberes de la cultura campesina e indígena, recupera también la transmisión de la herencia cultural moderna, y hace efectivo el derecho a la educación como articulación entre la herencia cultural ancestral, campesina, los saberes culturales propios, y el acceso a los saberes modernos, pero puestos al servicio de intereses económicos comunitarios y colectivos que permitan la vida en el campo y la subsistencia de la tierra.

Se restituyen así la historia, la memoria, la cultura y la identidad, pero se restituyen en la recuperación y reconocimiento del sujeto como tal, como otro, en el marco de colectivos de pertenencia, que a su vez permiten cuestionar patrones culturales hegemónicos, coloniales.

Definimos más arriba a una pedagogía descolonizadora como parte de un proyecto político emancipador. En este caso en un proyecto basado en la lucha por la reforma agraria integral y la soberanía alimentaria que lleva adelante el MOCASE-VC como parte de la defensa de sus territorios frente al avance del modelo del agronegocio y por la construcción de una sociedad distinta.

²⁶ Baronnet, B. (2012), Autonomía y Educación Indígena. Las escuelas zapatistas de la Selva lacandona de Chiapas, Abya Yala, México-Quito.

Una práctica de Educación Popular es una práctica pedagógica descolonizadora

La experiencia del MOCASE-VC da cuenta la vitalidad de una práctica pedagógica descolonizadora, que al mismo tiempo es práctica política y práctica de Educación Popular. Práctica de Educación Popular y práctica descolonizadora entonces se potencian mutuamente si son parte explícita y claramente de un proyecto emancipador, y reconocen su politicidad. Ambas concepciones son parte de una práctica pedagógica única que podemos analizar desde estos puntos de vista. Ambas concepciones son sinérgicas por lo menos en estos tres sentidos:

La práctica de la educación popular es práctica pedagógica descolonizadora cuando valoriza y recupera saberes y experiencias negados y silenciados, cuando los problematiza y los pone en diálogo y tensión con saberes legitimados.

La pedagogía descoloniza cuando a través de la Educación Popular, trastoca el vínculo de poder moderno, establecido en la relación pedagógica.

La Educación Popular y la perspectiva descolonizadora se potencian por fin, mutuamente, cuando coadyuvan a erigir sujetos capaces de valorar y defender su cultura, sus saberes, sus derechos y de imaginar mundos deseables y direccionar sus acciones cotidianas en esa dirección.

LAS PROPUESTAS DE FORMACIÓN POLÍTICA EN MOVIMIENTOS POPULARES ENTRE LA PEDAGOGÍA Y LO PEDAGÓGICO¹

María Mercedes Palumbo*

mer.palumbo@gmail.com

Introducción

La variedad de experiencias de organización popular y acción colectiva emergentes en Latinoamérica en la década del noventa – entre ellas los movimientos populares – como respuestas a las políticas neoliberales implementadas desde los gobiernos de la región mostraron nuevas formas de pensar y practicar la política así como un cuestionamiento a sus pilares básicos: su marco de acción normal en el horizonte de las instituciones representativas estatales, la relación vertical gobernantes-gobernados que asimila la política a la acción de funcionarios y a la gestión técnico-administrativa y las prácticas políticas tradicionales nucleadas en torno a los partidos políticos y sindicatos.

Un mismo gesto se observó en el plano de la pedagogía a partir de la construcción por parte de estos movimientos populares de una compleja y variada trama de espacios-momentos formativos² que abarca escuelas gestadas por los mismos para cubrir la ausencia del Estado en la garantía del derecho a

¹ Este artículo forma parte de la Tesis “Las prácticas político-pedagógicas de los movimientos populares urbanos. El caso del Movimiento Popular La Dignidad en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (2012-2013)”, defendida y aprobada en agosto de 2014 en el marco de la Maestría en Educación. Pedagogías Críticas y Problemáticas Socioeducativas de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires (UBA).

* Doctoranda en Educación y Magíster en Educación. Pedagogías Críticas y Problemáticas Socioeducativas, Facultad de Filosofía y Letras, UBA. Becaria Doctoral del CONICET. Profesora de Teoría Política Contemporánea y Seminario de Investigación sobre la Práctica Docente, UBA.

² Michi, N., Di Matteo, A. J. y Vila, D. (2012), “Movimientos sociales y procesos formativos”, Revista Polifonías, N° 1. Año 1, Ediciones de la Universidad Nacional de Luján, Buenos Aires, publicado en <http://www.dptoeducacion.unlu.edu.ar>. Para estos autores, las formas de la formación en movimientos adoptan tres posibilidades: 1) escuelas gestadas y conducidas por los movimientos que se vinculan de alguna forma con el sistema educativo graduado oficial; 2) prácticas de formación o talleres; 3) formación centrada en la práctica social de la organización (movilizaciones, tareas de autogestión, etc.).

la educación; talleres específicos de cultura, género, medios de comunicación con cierto grado de formalización y de regularidad en el tiempo; y una concepción de la integralidad de la militancia como formativa. En estos dos últimos casos, el acento se encuentra ya no en una sustitución del Estado sino más bien en una formación propia de los movimientos en base a sus idearios político-ideológicos y a una potencia prefigurativa asociada a la educación en sentido amplio. En esta proliferación de espacios-momentos formativos también es posible rastrear un cuestionamiento a las formas básicas de la pedagogía moderna desde la praxis pedagógica: su lugar estabilizado en instituciones escolares públicas, la relación asimétrica maestro-alumno establecida en los términos de un ego magistral y un ente orfanal, y prácticas pedagógicas tradicionales nucleadas en torno a lo escolar.

En efecto, tanto en el plano político como pedagógico, los movimientos populares colocaron la pregunta por el orden social, político y pedagógico imperante y las posibilidades de su refundación a partir de la construcción de órdenes alternativos. Este trastocamiento empírico exige a los investigadores un replanteo de sus categorías analíticas de modo de acceder a esas prácticas político-pedagógicas desbordantes. En este sentido, los espacios de Formación Política en movimientos populares revisten importancia para sus propios actores como instancias sistemáticas de aprendizaje político, de condensación de los debates presentes en determinada coyuntura histórica y de reproducción cultural y política del movimiento; y, al mismo tiempo, permite a los investigadores avanzar en la interpretación de las vinculaciones existentes entre prácticas pedagógicas y prácticas políticas distintas a la institucionalidad estatal y escolar. En pocas palabras, el objetivo de este artículo apunta a repensar la categoría de pedagogía a partir de dividir esta noción desde adentro – en un gesto de raigambre posfundacional – de modo de diferenciar la pedagogía de lo pedagógico en tanto par conceptual en tensión que aporte a iluminar las experiencias de la praxis latinoamericana gestadas en los márgenes o por fuera del sistema educativo formal.

La génesis del binomio la pedagogía-lo pedagógico

La referencia a la diferencia pedagógica, es decir, a la posible distinción entre la pedagogía y lo pedagógico es aún incipiente en la bibliografía especializada, encontrándose una serie de solapamientos, entrecruzamientos e imprecisiones en el uso de ambas categorías. La decisión de denominar a este par conceptual a partir de estas dos nociones posee una triple génesis en nuestro trabajo de investigación: por un lado, como intento de extrapolar la lógica de la diferencia política³ – trabajada en el área disciplinar de la Filosofía Política – al campo pedagógico bajo el supuesto de una estrecha relación existente entre educación y poder, entre pedagogía y política, entre prácticas pedagógicas y prácticas políticas; por otro lado, como abordaje de la variedad de formas asumidas por la formación en los movimientos populares y de sus relaciones complejas de distanciamientos y acercamientos con la escuela moderna; y, finalmente, como seguimiento de una pista sobre la posibilidad de una diferencia pedagógica encontrada al pasar en un breve texto de Sandra Carli:

La pregunta por lo pedagógico se distingue de la pregunta por la pedagogía como saber totalizador que durante el siglo XIX y la primera mitad del siglo XX condensó la producción de conocimiento sobre educación, vinculada con el despliegue del sistema educativo moderno, la centralidad de la escuela como dispositivo institucional, el reconocimiento del maestro como autoridad central en su calidad de egresados de las

³ La diferencia política es sostenida por un conjunto de autores pertenecientes a la Filosofía política posfundacionalista que retoman y politizan la diferencia óntico-ontológica heideggeriana. Entre sus principales exponentes se destacan Alan Badiou, Cornelius Castoriadis, Ernesto Laclau, Claude Lefort, Chantal Mouffe, Jean-Luc Nancy y Jacques Rancière. Con sus diferencias internas y a riesgo de esquematizar la cuestión, la política se reserva para designar las prácticas ónticas de la política convencional, la administración de lo instituido, los asuntos comúnmente llamados políticos; y lo político denota la dimensión ontológica, el momento de la contingencia, el momento acontecimental de institución de la sociedad que siempre escapa a todo intento de domesticación política o social.

entonces escuelas normales y la modulación del niño-alumno como destinatario principal de la gran empresa alfabetizadora nacional.⁴

Siguiendo a la autora, la pedagogía remite al conjunto de saberes asociados al fenómeno de la escolarización de las nuevas generaciones que coloca a la escuela como sinónimo de educación, pautando ciertas relaciones sociales y asignando roles al interior de la misma; mientras lo pedagógico – definido de modo más enigmático – es presentado allí como un fenómeno más reciente, asociado a inquietudes de orden filosófico más generales, a la posibilidad de pensar nuevos horizontes (¿quizás fuera de la escuela?) e intrínsecamente cercano a las Ciencias Sociales y lo interdisciplinario.

Teniendo en cuenta estos elementos, en el abordaje aquí propuesto, la pedagogía se encuentra asociada a la dimensión óptica de la escuela moderna, a la administración de lo instituido, a la educación convencional, a los asuntos comúnmente llamados educativos, a la reproducción de la hegemonía capitalista a partir de prácticas pedagógicas ancladas en el currículum, los docentes y los alumnos. Por su parte, la naturaleza de lo pedagógico conllevaría un descentramiento de lo escolar para ubicarse en el amplio campo de las relaciones sociales entendidas como relaciones pedagógicas, escapando a la domesticación escolar y permitiendo la ampliación del espacio de pedagogización. En consecuencia, la diferencia pedagógica apunta fundamentalmente a una cuestión de características, funciones y racionalidades diferenciales, pero también a una topografía disímil: la escuela en un caso, las relaciones sociales en otro (las prácticas políticas, el cotidiano, la lucha social, espacios no institucionalizados de formación, etc.).

Ahora bien, resulta complejo derivar linealmente el carácter ontológico de lo pedagógico en términos de lo pedagógico emancipador dado que, si bien

⁴ Carli, S. (2011), "Pedagogía y Ciencias Sociales. Herramientas teóricas para abordar la cuestión del conocimiento en la Universidad pública", en F. Hillert, N. Graziano, M.J. Ameijeiras (Comps.), La mirada pedagógica para el siglo XXI: teorías, temas y prácticas en cuestión. Reflexiones de un encuentro, Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, pág. 60.

implica fundaciones instituyentes que se desmarcan del fundamento escuela como definición unívoca de educación, al mismo tiempo no es posible asumir un carácter linealmente emancipador de dichas fundaciones (o propuestas formativas alternativas). De allí, la necesidad de postular un carácter no binario en la diferencia pedagógica que habilite tanto la irrupción de lo instituyente en la pedagogía como la reproducción de lo escolar en lo pedagógico. Lejos de lecturas simplistas, la mirada crítica debe contemplar tanto las experiencias alternativas construidas en el seno mismo del dispositivo pedagógico escolar (por ejemplo, a partir de la incorporación de la educación popular en la escuela pública) como la factibilidad de la reproducción del dispositivo pedagógico escolar – en tanto formato disponible – en espacios formativos construidos en los márgenes o por fuera de la educación formal.

El aporte central de este replanteo de la categoría pedagogía consiste en la potencialidad de explorar las imbricaciones existentes entre educación y poder invirtiendo los términos en los que usualmente fueron pensadas: sin desconocer el aforismo “la educación (lo escolar, la pedagogía en nuestros términos) es política”, se desplaza la mirada hacia nuevos objetos de estudio, pudiendo incluso pensarse las prácticas políticas como prácticas pedagógicas. Por una parte, la politización de la educación se deriva de la asignación a la escuela de fines asociados a la acción política y a la construcción de ciudadanía, fines impuestos generalmente desde cierta estatalidad y disputados por parte de ciertos docentes o colectivos de docentes; por otro lado, la pedagogización de la política considera a la acción política como espacio privilegiado de aprendizaje. De este modo, se amplían tanto la dimensión educativa como la política desbordando sus marcos estabilizados y planteando un vínculo estrecho – y de equivalencia – entre la relación gobernantes-gobernados y maestro-alumno, resultantes ambas de posiciones diferenciales en la valoración de la palabra y del saber, así como entre prácticas políticas y prácticas pedagógicas.

Una aproximación a la pedagogía en clave latinoamericana

Si a la Modernidad le es intrínsecamente co-extensiva la colonización y la (no confesada) colonialidad,⁵ la génesis de la pedagogía en América Latina puede ser pensada, siguiendo a Enrique Dussel,⁶ como un derrotero iniciado por el ego conquiro de la conquista de los siglos XV-XVI pasando por el ego cogito cartesiano promediando el siglo XVII – en tanto puntapié de la Ilustración – y la implantación del ego magíster vinculado a la conformación de los sistemas educativos modernos del siglo XIX.

La institucionalización del Requerimiento o Conminación a los indios – como acto fundacional de la conquista de América – representa la instauración del primer documento pedagógico latinoamericano:

Argumentaba que el Papa, representante de Dios en la Tierra, había entregado parte del continente americano a los españoles y parte a los portugueses. Suponía el texto que los indios no habían sido informados de tal hecho, lo cual se reparaba en ese acto, leyendo el requerimiento en presencia de un oficial del rey, pero sin intérprete. Los indios que se dieran por enterados y aceptaran la situación tras la lectura, se liberarían de ser esclavizados, pero a quienes no lo hicieran se les prometían tremendas penas para ellos y sus familias, además de la esclavitud.⁷

Este documento, vigente entre 1513 y 1542, otorgaba legitimidad a la guerra de los españoles contra los indígenas al tiempo que forjaba los pilares de la evangelización que – siglos más tarde – pervivirían en la conformación de los sistemas educativos modernos: una relación pedagógica establecida entre

⁵ Es importante la diferenciación realizada por la perspectiva decolonial entre la colonización entendida como la administración directa político-administrativa de las potencias europeas sobre América Latina y la colonialidad que da cuenta de la pervivencia de los mecanismos de sujeción colonial más allá del colonialismo. Véase Lander, E. (1993), *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*, CLACSO, Buenos Aires.

⁶Dussel, E. (2005), “Europa, modernidad y eurocentrismo”, en E. Lander (comp.) *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales*, CLACSO, Buenos Aires.

⁷ Puiggrós, A. (2009), *¿Qué pasó en la educación argentina?. Breve historia desde la conquista hasta el presente*, Galerna, Buenos Aires, pág.27.

españoles (maestros) y americanos (alumnos) como relación asimétrica (y de dominación), el debate sobre la naturaleza de los indios⁸ (educandos) que requería el acto evangelizador (educador) de los “menores de edad”, la imposición de la cultura (española) dominante, la negación/descalificación de las culturas y saberes de los americanos (alumnos) y la exigencia de una plena fe en las verdades transmitidas y los ideales de razón, progreso e individuo.

Un segundo hito remite al ideario de la Ilustración donde la educación era condición para la conformación de sujetos autónomos, en pleno uso de sus facultades y liberados del dogma y la ignorancia para incorporarse a la vida social y traccionar el progreso individual y colectivo. Se estableció una relación positiva – de retroalimentación – entre educación y sociedad mediada por la tríada saberes-conciencia-emancipación. Así, el dispositivo pedagógico escolar se erigió como forma educativa moderna paradigmática dado que la escuela se volvió sinónimo de educación. En otros términos, este gesto fundacional de confinamiento de la educación a lo escolar implicó una desatención de lo pedagógico, de otras prácticas educativas y de transmisión cultural previas o contemporáneas no-europeas (no-modernas); ya sea porque las experiencias no escolares se reconvirtieron – replicando – al formato escuela o porque fueron directamente eliminadas.⁹

Influenciados por las ideas ilustradas europeas, el desarrollo de los sistemas educativos latinoamericanos en los albores de la conformación de los Estados-nación independientes respondió a la necesidad creciente de los Estados de proporcionar una educación de masas que legitimara los proyectos civilizadores

⁸ Cabe recordar el debate al interior del imperio español sobre la naturaleza de los indios – y sobre la justicia de su sometimiento – materializada en la disputa mantenida entre Bartolomé de Las Casas y Juan Ginés de Sepúlveda en 1550 y 1551 en la llamada Controversia de Valladolid. Las Casas argumentó a favor de los indios americanos en tanto hombres capaces de llegar a ser cristianos y de ser incorporados a la civilización española; mientras que Sepúlveda sostenía la desigualdad natural entre los hombres y la consecuente superioridad de los europeos frente a los indios.

⁹ Pineau, P. (2001), “¿Por qué triunfó la escuela? O la modernidad dijo: ‘Esto es educación’, y la escuela respondió: ‘Yo me ocupo’”, en P. Pineau, I. Dussel, M. Caruso (comps.) La escuela como máquina de educar. Tres escritos sobre un proyecto de la modernidad, Paidós, Buenos Aires.

y modernizadores a partir de educar al soberano,¹⁰ como opción alternativa al uso de la espada. La formación política en el dispositivo pedagógico escolar se concentró en la conformación de ciudadanos soberanos por medio de un sistema de tutelaje educativo por parte de los mejores y más capaces que permitiría al pueblo irracional salir de su estado de barbarie. El modelo era Europa: era cuestión de que una historia local – la historia argentina – se insertara en un diseño global. La institución escolar asumía este proceso de homogeneización de una realidad colectiva con inspiraciones foráneas, constituyendo una educación común para “todos”. Así, la escuela – protagonista de una propuesta en apariencia universalista – fue pensada en términos de imposición, inoculación, transmisión de creencias, valores y sentidos vinculados al progreso y la civilización. Sólo una vez concluido el proceso educativo, se podrían retirar las mediaciones y subsanar la distancia existente entre el ser y el actuar como sujeto soberano.

Por lo tanto, el proceso que se inició con el ego cogito culmina – en un derrotero con muchas continuidades – en el yo magistral del dispositivo pedagógico escolar, en el falso maestro, en el sofista cientificista, en el sabio del sistema imperial que no escucha la voz del alumno y al que le impone su ethos (un ethos importado culturalmente) en base a una profunda desconfianza hacia el pueblo. El alumno aparece entonces como un ente orfantal, mero receptor del saber ilustrado, desvinculado de la cultura popular y empujado a la masificación. Sagazmente, Dussel señala que: “En la base de la nueva técnica del trabajo escolar está Ford y no Comenius”.¹¹ Desde esta mirada, la

¹⁰ La tan proclamada “educación del soberano” de la elite ilustrada del siglo XIX muestra a las claras la relación entre pedagogía y política en una oscilación entre la necesidad de aprendizaje del pueblo para ocupar su lugar soberano asignado por la democracia y la necesidad de que ese aprendizaje no sea natural o instintivo sino guiado y mediado por una educación brindada al pueblo soberano – de voluntades caprichosas e ignorantes – por parte de la minoría ilustrada. El derrotero que se sostiene entre el pueblo como masa irracional y la conversión en pueblo ilustrado conlleva una fuerte impronta educativa, asignándole a la educación del soberano un rol clave en vistas a la capacidad de asumir esa soberanía.

¹¹ Dussel, E. (1975) “Hacia una pedagogía de la cultura popular. Eticidad y moralidad de la conducta cultural”, en O. Ardiles (comp.) *Cultura popular y filosofía de la liberación*, Fernando García Cambeiro, Buenos Aires, pág. 150.

pedagogía posee claros rasgos de domesticación, de repetición, de imposición y de bancarización.

La utilización del concepto de dispositivo pedagógico escolar para referir a las características constitutivas de la escuela moderna es compartida por distintos enfoques teóricos y disciplinas. Aquí se retoma, desde la Filosofía Política, la perspectiva de Michel Foucault y Giorgio Agamben quienes, en ciertos pasajes de sus obras, aluden explícitamente a la escuela como un dispositivo. A este respecto, Agamben¹² rescata tres puntos centrales de la definición de dispositivo de Foucault, aún reconociendo la ausencia de una definición unívoca en su obra: la heterogeneidad de elementos discursivos y no discursivos que constituyen el dispositivo (discursos, leyes, edificios, proposiciones, etc.), su inscripción en una relación de poder dentro de la cual el dispositivo cumple una función estratégica, y la imbricación entre saber y poder que lo caracteriza. Si extrapolamos esta definición general al campo educativo, un dispositivo pedagógico puede ser definido como un conjunto diverso de prácticas, saberes, procesos y estrategias que se articulan en los espacios-momentos de formación, en el encuentro entre por los menos dos sujetos, donde se crean subjetividades, se distribuyen determinados tipos de saber y se despliegan relaciones de saber-poder.¹³

Apuntes sobre lo pedagógico desde las pedagogías críticas

La noción de dispositivo pedagógico no refiere unilateralmente a prácticas gubernamentales sino que conlleva potencialmente su profanación¹⁴ vinculada a

¹² Agamben, G. (2011), "¿Qué es un dispositivo?", Revista Sociológica. N° 73. Año 26, México, publicado en <http://www.revistasociologica.com.mx>.

¹³ Grinberg, S. (2008), Educación y poder en el siglo XXI. Gubernamentalidad y pedagogía en las sociedades de gerenciamiento, Miño y Dávila, Buenos Aires.

¹⁴ Agamben, G. (2011), "¿Qué es un dispositivo?", Revista Sociológica. N° 73. Año 26, México, publicado en <http://www.revistasociologica.com.mx>. En términos del autor, la profanación es el contradispositivo que restituye el uso común que el sacrificio separó y dividió, es la reversión del sacrificio implicado en el pasaje de lo profano a lo sagrado a través de una serie de rituales, así como una invitación a nuevos procesos de subjetivación asociados a los nuevos contradispositivos.

la gestación de contradispositivos que propongan nuevas relaciones de saber-poder, conformen nuevas subjetividades y distribuyan saberes otros. De este modo, los dispositivos pedagógicos son terrenos en disputa entre tipos de saberes, de subjetividades y de relaciones en tensión. De allí la pertinencia de generar y utilizar conceptos como lo pedagógico y dispositivo pedagógico emergente¹⁵ en una búsqueda teórica por conceptualizar las experiencias formativas que se erigen desde lógicas y topos divergentes respecto a la escuela.

En el caso de los movimientos populares, lo pedagógico no sólo refiere a instancias sistemáticas de formación – como espacios de Formación Política o talleres de distinto tipo – sino también a los propios movimientos como sujetos y principios educativos.¹⁶ La educación popular se erige no sólo como metodología de los espacios-momentos formativos sino también como guía de la práctica cotidiana y forma de construcción de poder popular, planteando a lo pedagógico desde una concepción amplia de lo educativo que desborda a la forma escolar.

En contraste con la pedagogía, las reflexiones sobre lo pedagógico revisten un carácter más reciente y menos sistemático. Se considera que en los abordajes teóricos de Antonio Gramsci y Paulo Freire existe una indagación de esta cuestión al plantear un entrelazamiento de las relaciones de poder y las relaciones educativas: reconocen una politicidad inherente a la educación, crean desde sus prácticas militantes experiencias educativas prefigurativas y alternativas al formato escolar y exploran una pedagogización de la política.

¹⁵ Langer, E. (2009), “Prácticas de resistencia de docentes y estudiantes de un Bachillerato Popular: maneras de hacer y de pensar que otorgan nuevos sentidos a la educación de jóvenes y adultos”. Ponencia presentada en el Primer Congreso Nacional sobre Protesta Social, Acción Colectiva y Movimientos Sociales, Ciudad de Buenos Aires.

¹⁶ La noción del movimiento como principio educativo se encuentra en línea con la perspectiva de Michi, Di Matteo y Vila (op.cit.), pero profundiza la potencialidad pedagógica de la totalidad de las actividades y experiencias que tienen lugar en los movimientos populares y en la militancia. Guelman, A. (2011), “Pedagogía y movimientos sociales: lo pedagógico y lo político en sus propuestas educativas”, en F. Hillert, N. Graziano y M.J. Ameijeiras (Comps.), La mirada pedagógica para el siglo XXI: teorías, temas y prácticas en cuestión: reflexiones de un encuentro, Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.

Más aún, por su pertenencia común al pensamiento crítico y su apuesta por un proyecto emancipador, ligan lo pedagógico a lo político en tanto la educación del pueblo – en el marco de experiencias en los márgenes del sistema escolar – forma parte del proceso de toma de conciencia para fundar lo nuevo (lo político).¹⁷

En el caso de Gramsci,¹⁸ la concepción de la relación pedagógica como relación de hegemonía aparece en su obra referida a partir de una variedad de figuras: la relación entre intelectuales y masas, educadores y educandos, maestros y discípulos, vanguardia y masa, dirigentes y dirigidos, gobernantes y gobernados. Este giro implica una revalorización de la autonomía relativa de la superestructura en relaciones de dominación complejas y contradictorias. Los cruces entre poder y educación explican el despliegue de procesos ideológicos de consenso que garantizan la continuidad del bloque histórico, pero también la posibilidad de gestar prácticas contra-hegemónicas de las clases subalternas. En este sentido, lo pedagógico atraviesa la sociedad y supone reconocer otros espacios para la organización cultural y la construcción política de los subalternos. Incluso, la vida adquiere un carácter eminentemente formativo en la distinción que el autor realiza entre enseñanza – asociada a la transmisión de conocimientos ya definidos por el maestro (la pedagogía) – y educación como proceso creador en el seno de la vida fijado por las propias masas populares (lo pedagógico). De allí su interés en generar experiencias de autoformación obrera¹⁹ dado que toda clase social que aspirara a ser dirigente debía educar y educarse para generar las condiciones subjetivas que motorizaran la praxis revolucionaria.

¹⁷ Aquí no se intentará una reposición minuciosa del pensamiento de Antonio Gramsci y Paulo Freire sino más bien una lectura problematizadora de sus obras a la luz de lo pedagógico.

¹⁸ Gramsci, A. (1981), *La alternativa pedagógica*, Fontamara, Barcelona.

¹⁹ Un recorrido de las experiencias de autoeducación obrera en las que participó Antonio Gramsci es propuesto en Ouviaña, H. (2011), “La pedagogía prefigurativa en el joven Gramsci. Una aproximación a la teoría y la práctica de la educación futura”, en F. Hillert, H. Ouviaña, L. Rigal, D. Suárez, D. Gramsci y la educación: pedagogía de la praxis y políticas culturales en América Latina, Noveduc, Buenos Aires.

Por su parte, Freire establece una vinculación intrínseca entre educación y poder. Si bien se dedica centralmente al análisis de la naturaleza política del acto educativo, no se debe soslayar la equiparación realizada por el autor entre el programa educativo y el programa revolucionario, entre el educador y el líder, entre la educación bancaria y el líder dirigista o elitista, entre la educación dialógica y el liderazgo revolucionario científico-humanista, entre la acción educativa y la acción política;²⁰ adentrándose así en el estudio del componente pedagógico como un factor ineludible en el éxito de revoluciones democráticas. En un gesto cercano a Gramsci, Freire también se preocupa por los trabajos educativos de los oprimidos – en oposición a la educación sistemática bancaria – en vistas a generar un proceso de concienciación y organización social de sujetos que cuestionen el statu quo y se comprometan con la opción y la decisión de cambio.

Pensar lo pedagógico ilumina también la tensión entre dirigentes y dirigidos, el estatus de los saberes populares puestos en juego y el grado de dirección de los dirigentes sobre los dirigidos. Lejos de optar por uno de los dos polos en tensión, Gramsci y Freire postulan una relación basada en un doble movimiento: por un lado, una relación dialógica, bilateral y de aprendizaje mutuo desde la diferencia de saberes; por otro lado, la necesidad de una cierta directividad por parte del dirigente/maestro. Dicha directividad implica un complejo proceso de elevación de las masas al nivel de dirigentes a partir de los conocimientos presentes en las clases subalternas – el sentido común, el folclore – como punto de partida de cualquier práctica político-pedagógica; con cuidado de no caer en una concepción vanguardista leninista, que introduzca desde afuera la conciencia revolucionaria, ni basista al considerar al saber popular como núcleo incontaminado y prístino.

No obstante las coincidencias en los planteos, se puede rastrear una diferencia entre Gramsci y Freire respecto a esta cuestión. En el primer caso, el vínculo entre dirigentes y dirigidos se juega en elevar y superar la filosofía espontánea – adjetivada como conservadora, fosilizada – en pos de una

²⁰ Freire, P. (2006), *Pedagogía del Oprimido*, Siglo XXI, Buenos Aires.

filosofía de la praxis científica. En el segundo caso, aparece la consigna de devolver, organizar y estructurar lo que efectivamente saben y fue entregado por los sectores populares. De esto se desprende una valoración disímil de los saberes populares en ambos autores, aún compartiendo el punto de partida (desde el pueblo), el punto de llegada (el saber revolucionario científico y racional) y la apuesta por una democratización de los saberes que evite la eternización de los (actuales) dirigentes en su posición, habilitando que los alumnos superen a los maestros. En este sentido, los espacios-momentos de formación de los movimientos populares – entre ellos los espacios de Formación Política – resultan fecundos para su análisis desde estos marcos de intelección: reconocen el lugar de la educación en el proceso de organización política y rescatan los saberes populares y la posibilidad de construcción conjunta del conocimiento.²¹

Los dispositivos de Formación Política en movimientos populares entre la pedagogía y lo pedagógico

Las propuestas de Formación Política en movimientos populares constituyen instancias intencionalmente educativas que se realizan con regularidad durante un período de tiempo, con un alto grado de sistematización en sus objetivos, metodología y contenidos; y que no poseen ningún vínculo con el sistema educativo formal ni pretenderlo tenerlo.²² Una primera aproximación podría interpretar estas propuestas directamente a partir de su inscripción en el campo de lo pedagógico por el carácter potencialmente instituyente de las

²¹ Respecto a lo pedagógico, es interesante retomar también la perspectiva de Rancière, trabajada en la Tesis de Maestría que da origen a este artículo, en tanto invita a pensar lo pedagógico en una doble encrucijada: lo pedagógico como el desborde de las relaciones escolares del ámbito de la escuela, homologando escuela y sociedad a partir de la alusión a la metáfora de la sociedad pedagogizada (donde el desborde de lo pedagógico es reproductor de las relaciones sociales); y lo pedagógico como el momento instituyente y profundamente anti-institucional donde Jacotot incita la emancipación intelectual de sus discípulos, más cercano en esta segunda fórmula a los aportes de Gramsci y Freire.

²² Op. Cit. Michi, N., Di Matteo, A.J. y Vila, D. Movimientos sociales y procesos formativos, págs.33-37.

prácticas políticas a las que se hace referencia en dicho espacio, por las prácticas pedagógicas que se promueven basadas en la educación popular así como por ser espacios alejados del dispositivo pedagógico escolar.

No obstante, desde nuestra mirada, las propuestas de Formación Política deben ser asumidas como en un entre lo pedagógico y la pedagogía. La inclusión de la dimensión referida a la pedagogía permite problematizar cuánto de reproducción del formato escolar atraviesa la Formación Política de los movimientos populares (y también a los múltiples talleres de formación). A contramano del coro de voces que anuncian la crisis y decadencia de la escuela, las observaciones participantes en estos espacios dan cuenta de la persistencia y de la fuerza de la forma escuela a la hora de los abordajes teóricos que la utilizan como medida de referencia para toda comparación; e, incluso también, en la gestación y desarrollo de prácticas político-pedagógicas que pretenden trascender territorial y conceptualmente el dispositivo pedagógico escolar, a modo de modelo que no debe ser reproducido pero del que paradójicamente se lleva la marca de su herencia socializadora.

Más que intentar una definición por alguno de los dos polos del binomio conceptual en tensión que conforman la diferencia pedagógica, habitar las intersecciones – los entres – visibiliza el juego de elementos constitutivos y de tensiones no obturadas, resaltando sus componentes disruptivos y de profanación respecto al formato escolar en los términos de las relaciones de saber-poder; y, al mismo tiempo, problematizando el uso y la resignificación de ciertas aristas del mismo que se cuelan – de modo más o menos deliberado – tanto en el armado del espacio como en la apropiación del mismo por parte de la coordinación, de los militantes de base participantes y aún del observador externo. Nos referimos a múltiples dimensiones del dispositivo pedagógico de Formación Política que condensan dicha disputa de sentidos, de saberes y de sujetos: los saberes puestos en juego y el lugar del conocimiento teórico, los sujetos enunciadores de esos saberes y la relación entre los mismos en términos de roles (especialmente, los vínculos entre coordinadores y militantes de base), la concepción de temporalidad asociada a los saberes que circulan; y,

finalmente, la posibilidad de convocar saberes otros asociados a la emocionalidad y no meramente a lo cognitivo.

A modo de cierre inconcluso, compartimos una serie de inquietudes derivadas del trabajo de investigación y que giran en torno a la potencialidad de la profanación de la escuela como uno de los dispositivos centrales de la Modernidad: ¿Cuándo es realmente posible profanar un dispositivo? ¿Cuántos discursos, prácticas, disposiciones arquitectónicas y proposiciones de distinto tipo asociados a la pedagogía deben quebrarse? ¿La profanación del dispositivo escolar es una mera cuestión cuantitativa? ¿Es una cuestión declamativa? ¿Es una cuestión de modificación de la disposición de los cuerpos, es decir, pasar del ordenamiento en filas a la conformación de círculos de reflexión? ¿Cuánto de la fuerza y la naturalización de la escuela moderna (re) aparece en los intentos parciales de profanarla? Y más aún, ¿En qué sentido el contradispositivo sería alternativo? ¿Alternativo a la escuela? ¿Alternativo al Estado? ¿Alternativo a una matriz eurocéntrica condicionante de lo decible, lo audible y lo visible de la cual tanto la escuela como el Estado son territorios específicos? Avanzar en las respuestas a estas preguntas esbozadas constituye un desafío que invita a profundizar el esfuerzo analítico en el campo de estudios de la dimensión político-pedagógica de los movimientos populares y al que se espera poder responder en futuras indagaciones.

LA EDUCACIÓN AUTÓNOMA ZAPATISTA EN LA FORMACIÓN DE LOS SUJETOS DE LA EDUCACIÓN: OTRAS EPISTEMES, OTROS HORIZONTES

Lia Pinheiro Barbosa^{*}
Marcela Gómez Sollano^{**}

Presentación

El objetivo del presente escrito es aportar elementos de carácter contextual, conceptual y empírico para situar las implicaciones político-pedagógicas que tiene en la formación de los sujetos de la educación, la experiencia y los saberes generados por diversos sectores y movimientos sociales en el marco de las transformaciones actuales. Éstos constituyen una base para pensar la conformación de espacios en los que la crítica y la construcción de horizontes nutran la apasionada tarea del saber con el compromiso histórico de lo que representa hoy producir conocimientos y generar propuestas alternativas que respondan a las necesidades de formación que las nuevas generaciones requieren y reclaman.

A continuación esbozaremos algunas líneas de reflexión que han surgido al calor de ciertas preguntas y problemas que quienes participamos en el Programa Alternativas Pedagógicas y Prospectiva Educativa en América Latina (APPeAL),¹ nos hemos planteado para pensar las particularidades del discurso y

* Doctora en Estudios Latinoamericanos (UNAM). Profesora-investigadora de la Universidade Estadual do Ceará. Coordinadora del Programa Alternativas Pedagógicas y Prospectiva Educativa en América Latina, APPeA-Brasil-Proyecto DGAPA-PAPIIT: IN400714. Correo electrónico: lia.pbarbosa@gmail.com

** Doctora en Pedagogía (UNAM), Profesora-Investigadora de Tiempo Completo de la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM, responsable en México del Programa Alternativas Pedagógicas y Prospectiva Educativa en América Latina, APPeAL-Proyecto DGAPA-PAPIIT: IN400714. Correo electrónico: margom@unam.mx

¹ APPeAL se desarrolla en México, Argentina, Colombia y Brasil.

de la praxis pedagógicos en su relación con la historia, la política y el conocimiento, de cara a los tiempos de la compleja época que nos toca vivir.

Particularmente nos interesa inscribir en el debate cuestiones relacionadas con los obstáculos y las posibilidades que el legado tiene hoy en América Latina para situar la importancia de la experiencia y el saber en la transición epocal, a partir del horizonte que los movimientos sociales han configurado como base para pensar algunos referentes que dotan de sentidos y perspectivas a las pedagogías emancipatorias de la región.

Pensar desde América Latina

Las generaciones son una forma de construir el tiempo, el tiempo cronológico por el que transitan los días y los acontecimientos y el tiempo de la subjetividad por el que se cuegan los afectos y se entrelazan las narrativas.

Cuando en ese tiempo generacional se inscriben los signos del agotamiento, de la celeridad y de la incertidumbre, es momento de “detener”, aunque sea un poco, el ritmo por el que la vertiginosidad social nos hace transitar en nuestro paso por el diario existir. Pero “detener”, no significa inmovilidad, ausencia de tiempo, o negación de contexto. Por el contrario, es abrir los síntomas de la época a las posibilidades que el momento histórico plantea para escuchar las voces que vienen de lejos y que hacen que lo efímero de la temporalidad del presente, se teja con los hilos de la herencia y del legado.

Sin embargo, no es fácil articular, en la era de la Internet, del mercado y de la imagen, esas dos temporalidades que se desplazan inconmensurables por la delgada línea del por-venir. Virtualidad y fragilidad marcan nuevos ritmos a la vida y en ellos la experiencia y los saberes heredados parecen no encontrar un lugar para construir los puentes que nos permitan no quedar a la deriva. En esa relación compleja se crean formas de vivir el tiempo y de simbolizarlo para poder inscribir algo propio a los espacios en los que éste adquiere las dimensiones que los agentes sociales le imprimen en su encuentro con el entorno, con la historia, con los otros, con el objeto de sostener y recrear en la

delgada línea por la que se teje el largo tiempo histórico, las narrativas que nos permitan no quedar a la deriva. El movimiento que los indígenas zapatistas han encabezado en México, constituye una muestra por la que puede transitar parte del legado y cambio de la educación latinoamericana y caribeña en la época actual. Sin duda esta es una cuestión nodal frente a las diversas configuraciones discursivas que ha construido y de las cuales se nutre el neoliberalismo pedagógico, así como las respuestas que los grupos y las comunidades sociales y de educadores han generado frente a la embestida de la globalización transnacional y mercantil.

Entendemos que la investigación educativa carga con un mandato social del cual no puede ni debe desentenderse. Debería imperar en ella la preocupación por impactar en la resolución de los problemas educativos, de orientar líneas de acción en un conflicto, de acrecentar la masa crítica de conocimiento para asumir compromisos. Por otro lado, sostenemos que no es la coyuntura actual el único lugar donde una investigación puede desatar los nudos del presente. Asomarse a la historia es también un buen lugar para comenzar a imaginar futuros posibles.

Uno de los rasgos centrales de la pedagogía de la región es la dificultad para posicionar discursos que tengan la fuerza suficiente para formar sujetos capaces de reconocer, en la producción intelectual regional, opciones que se nutran de la rica experiencia desplegada por las comunidades y los movimientos sociales para responder a las situaciones de precariedad en las que por siglos se han visto envueltas. El lugar asignado al saber y al educador o educadora en este proceso ha sido crucial y constituye un referente ordenador que no debemos perder de vista si queremos ir más allá del lugar que la modernidad asignó a lo que, en su lógica, configuró como periferia.

Por ello queremos recuperar en este espacio la voz de Alcira Argumedo, quien en su *Los silencios y las voces*, supo inscribir con fuerza el llamado de un continente herido que reclama para sí algo propio que debe ser asumido con toda su radicalidad y pertinencia histórica, ya que como señala la autora:

El pensar desde América Latina requiere un instrumental teórico-conceptual que recupere las resistencias culturales, las manifestaciones políticas de masas, las gestas, la literatura, el ensayo, las formas de conocimiento y las mentalidades populares; los testimonios, las microhistorias, las fiestas, los pequeños o grandes episodios de dignidad; -esto es- los saberes que están en las 'orillas de la ciencia'.²

En este sentido es importante situar los alcances de esta afirmación, ya que es posible ubicar una línea que ha transitado, muchas veces de manera invisible, otras de manera violenta y combatida, la historia latinoamericana, específicamente de su educación y de su cultura.

En ella encontramos preguntas y debates que tienen una total actualidad y que muchas veces pasamos por alto. Así por ejemplo, podemos ubicar una línea de reflexión que tiene largos antecedentes y recorre parte de la pedagogía latinoamericana de corte democrático, nacional y popular, como es el caso, entre otras de aquellas que trazaron pensadores como Simón Rodríguez o Paulo Freire y que permiten develar la delgada grieta que la instrumentalización de la escuela latinoamericana hace evidente en la actualidad, así como para reconocer las posibilidades liberadoras de la educación frente a los modelos reproductivistas y neoliberales que hoy prevalecen en la región.³

En la obra, así como en las preocupaciones pedagógicas de estos pensadores encontramos una conexión: su preocupación y compromiso por los sectores marginados, así como su profunda vocación latinoamericanista lo que tiene implicaciones profundas, tanto de carácter pedagógico como ético-político, ya que guarda relación con las preguntas ¿qué alcances ha tenido y puede tener la educación en realidades como las nuestras? ¿Qué aportan las experiencias que los movimientos sociales han generado al respecto?

² Argumedo. A. (1993), Los silencios y las voces: notas sobre el pensamiento nacional y popular, Coliheu, Buenos Aires, pág. 45.

³ Puiggrós, A., (2005), De Simón Rodríguez a Paulo Freire. Educación para la integración latinoamericana, Convenio Andrés Bello, Bogotá; Streck, D. (org.) (2010), Fontes da pedagogia latino-americana. Uma antologia, Auténtica, Belo Horizonte.

Sin duda, desplegar un análisis sobre este amplio y complejo proceso constituye una base importante para reconfigurar el espectro por el que han transitado y están transitando las pedagogías emancipatorias. No es nuestra intención agotar tan desafiante reflexión; sin embargo, a continuación esbozaremos algunas dimensiones del problema para pensar este proceso en el marco de la experiencia que el Movimiento Zapatista⁴ ha desplegado en el sureste mexicano.

El lugar de la experiencia

De ahí la importancia de inscribir en ese contexto la pregunta sobre lo que ha representado para América Latina la producción de alternativas a los modelos tradicionales o hegemónicos, y lo que esto significa en la producción de conocimientos situados, que - en palabra de Mignolo - pueda dar cuenta de “conexiones epistemológicas entre el lugar geocultural y la producción teórica”⁵, con el objeto de, siguiendo a Richard,

[...] resignificar la experiencia acumulada en la región, en la clave teórico-discursiva de una pregunta por las condiciones y situaciones de contexto: por las diferencias entre hablar desde y hablar sobre Latinoamérica como dos situaciones enunciativas atravesadas institucionalmente por una relación desigual de saber-poder”.⁶

Su reconocimiento o negación tiene implicaciones profundas en las condiciones en las que los saberes y las prácticas se producen, con lo que esto

⁴ Consideramos que el Movimiento Zapatista comprende tanto la parte militar, representada por el Ejército Zapatista de Liberación Nacional - EZLN, como la civil, articulada por las Comunidades Bases de Apoyo Zapatista, Caracoles e Juntas de Buen Gobierno.

⁵ Mignolo, W. (1996), “Herencias coloniales y teorías postcoloniales”, en B. González (ed.), Cultura, y Tercer Mundo, Nueva Sociedad, Caracas, pág. 119.

⁶ Richard, N. (1998), “Intersectando Latinoamérica con el Latinoamericanismo: Discurso académico y crítica cultural”, en S. Castro-Gómez y E. Mendieta (eds.), Teorías sin disciplina (latinoamericanismo, poscolonialidad y globalización en debate), Miguel Ángel Porrúa, Ciudad de México, pág. 55.

representa para la formación de los sujetos, del tipo de pedagogías que se construyen y el lugar que la experiencia tiene en este proceso.

Sin agotar los alcances que el término experiencia tiene y ha tenido en el debate que diversos especialistas han abierto al respecto⁷, interesa destacar en este trabajo el carácter residual de toda experiencia, es decir como lo que permanece o queda cuando el sentido y el lenguaje no agotan sus objetos; por lo tanto, es algo que puede definirse por lo que no es. Al revisar algunas de las definiciones de experiencia en el diccionario⁸ aparecen nociones contrastantes y variadas que denotan la tensión contenida en el concepto. La noción de experiencia como 'demostración práctica' alude al experimento, que sugiere la participación activa y performativa o incluso la intervención del observador sobre lo observado modificando aquello que es estudiado. Otra definición se refiere a la experiencia como las diversas formas en que los humanos procesan la información; no obstante, esta afirmación deja fuera otras dimensiones de la experiencia, como la emoción. La experiencia también puede ser vista como un acontecimiento que afecta a un sujeto consciente. Aquí se vincula explícitamente con la conciencia y la subjetividad, así como con el acontecimiento objetivo, lo que deja fuera al inconsciente.

Una definición más amplia plantea lo que ha sido experimentado como los acontecimientos que han ocurrido y son de conocimiento de un individuo, de una comunidad o de una sociedad, ya sea durante un periodo determinado o en general. Aquí se liga a aquellos que han experimentado de manera directa una serie de situaciones y con quienes están vinculados a ellos a través de la memoria, de una herencia compartida o de una posición subordinada. Sin embargo, hay una dimensión experiencial irreductible al saber al circunscribir la relación con el pasado a formas de conocimiento y representaciones

⁷ Cfr. Lacapra, D. (2004), *Historia en tránsito. Experiencia, identidad, teoría crítica*, Fondo de Cultura Económica, Buenos Aires; Larrosa, J. (s/f), "La experiencia y sus lenguajes", en *Serie Encuentro y Seminarios*, Universidad de Barcelona, Barcelona; Barrón, J. F., (2013), "Experiencia (estudio de vocabulario)", en A. M. Martínez y E. Lindig (coords.), *Alteridad y exclusiones. Vocabulario para el debate social y político*, Facultad de Filosofía y Letras-UNAM/Juan Pablos, Ciudad de México, pp. 114-119

⁸ Real Academia Española (1970), *Diccionario de la Lengua Española*, 29° edición, Espasa Calpe, Madrid, pág. 598.

delimitadas, a la vez que se cuestiona la posibilidad de la memoria de un pasado que no se ha vivido de manera personal y directa. Desde esta perspectiva, existe lo que se denomina políticas de la memoria⁹ que se apropia de la experiencia pasada y la utiliza como capital simbólico al servicio de intereses políticos o sociales en procesos identitarios presentes. La transmisión intergeneracional en este contexto va un paso más allá, pues implica hacer saber a otros algo que es valioso y que se pretende conservar entre los pares y en las generaciones siguientes. Es decir:

[...] lo experienciado se hace perdurable mediante transmisión o comunicación, que a su vez recibe una configuración cultural y civilizatoria. Esta configuración, aunque coercitiva, es sin duda criticable y resistible. La resistencia es también un modo de la experiencia.¹⁰

En cualquier definición de experiencia, el proceso de pasar por algo es básico¹¹, pues implica una respuesta afectiva y no sólo cognitiva, donde la emocionalidad está significativamente relacionada con el intento de comprenderse a uno mismo y al otro. Este proceso es fundamental para entender la relación entre quien ha tenido la experiencia directa, los efectos demorados de ciertas experiencias (sobre todo traumáticas) en etapas posteriores de la vida y la respuesta a la experiencia de terceros, entre otros, los que nacieron después. Aspectos importantes vinculados con la experiencia son la capacidad de acción, el aprendizaje, la admisión de errores, los cambios de opinión, la falibilidad, y el saber/hacer de los seres humanos en su dimensión sociohistórica, pero también – como afirma Lacapra¹² –, el

⁹ Lorenzano, S. (2007), Políticas de la memoria. Tensiones en la palabra y la imagen, Claustro de Sor Juana/Gorla, Buenos Aires.

¹⁰ Op. Cit., Martínez, A. M. y E. Lindig, Alteridad y exclusiones. Vocabulario para el debate social y político, pág. 112.

¹¹ Desde la perspectiva de Dewey, experiencia es entendida como pasar a través de, en tanto que aquel que experimenta algo no será el mismo después de dicho atravesamiento. (Dewey, J. (1967). Educación y experiencia, Losada, Buenos Aires).

¹² Op. Cit., Lacapra, D., Historia en tránsito. Experiencia, identidad, teoría crítica, pág. 69.

desempoderamiento, la descontextualización o la desorientación, la falta de sentido y la impermeabilidad al aprendizaje por causa del dogmatismo.

Por ello, no hay que perder de vista la operación político discursiva que los sectores conservadores y neoliberales están llevando a cabo y que se condensa en los nuevos rostros del neoliberalismo, que se nutre del fundamentalismo de mercado; de las desigualdades sociales y culturales; de la violencia y el miedo que dificultan la construcción del lazo social; del clientelismo, la simulación, la corrupción; así como de la profunda desconfianza en la política y de la exclusión creciente de las nuevas generaciones de las instituciones que hicieron posible la inclusión y la transmisión del legado.

En este contexto el tema de la experiencia adquiere relevancia y pertinencia histórica, particularmente en América Latina, en tanto que constituye un referente ordenador para pensar los límites que diversas construcciones teórico-discursivas tienen, frente a las prácticas de los sujetos histórico-políticos concretos y sus formas de simbolización, lo que en el campo de la educación y la pedagogía constituye una cuestión central ya que nos ubica en las dificultades que enfrentamos en la región para la recepción del legado.

De ahí la importancia que la noción de experiencia tiene, la cual, tomada en su dimensión no ontológica sino epistemológica -precisa Richard-:

[...] tiene el valor crítico de postular la concreción histórico-social de subjetividades-en-contexto-, la materialidad específica de las posiciones institucionales a través de las cuales esas subjetividades comunican y recrean significados en acción. Trasladado al plano del saber, el recurso a la experiencia nos habla entonces de un conocimiento teórico que se produce multideterminado por efectos zonales de significación provisorios y contingentes.¹³

La experiencia misma es un tránsito, construye fronteras en las que algo se produce y rearticula, de ahí la capacidad de toda experiencia para modelar

¹³ Op. Cit., Richard, N., "Intersectando Latinoamérica con el Latinoamericanismo: Discurso académico y crítica cultural", pág. 58.

antecedentes y situar perspectivas. Constituye así una fuente de apropiación de saberes y de resguardo de la memoria que puede ser una base para la producción de lo nuevo ¿O qué acaso los cambios producidos en el mundo actual han acabado con la historia y enajenado definitivamente el futuro de nuestras sociedades? ¿Cuán predictivos son de un desastre cultural universal, o resultan tan sólo expresión de un doloroso temor frente al inevitable paso del tiempo, de las culturas y de las generaciones?

Veamos, entonces, una experiencia concreta de la formación de sujetos de la educación y la génesis de otras epistemes, fuertemente articuladas con la dimensión histórico-política de la lucha social. Para ello, presentaremos una aproximación de lo que el proyecto educativo-político del Movimiento Zapatista ha generado en este proceso.

Desde la experiencia: el Zapatismo y la otra educación

La Rebelión Zapatista del 1994 constituye un marco en la resistencia latinoamericana, sobre todo por el giro epistémico-político que representa el proyecto autonómico del Zapatismo. En el caminar de 20 años de la Insurgencia Indígena, el Movimiento Zapatista denuncia lo que representó la larga noche de los 500 años,¹⁴ e impulsa la conformación de su proyecto político, con la construcción de sus propias estructuras autonómicas.

Para ello, reordena los referentes de la lucha política, al subrayar una particularidad histórica: la concepción de un cambio social forjado desde otra cosmovisión que no se restringe al modelo tradicional de organización política, sobre todo aquélla vinculada a la representatividad político-partidaria y de gestión tecno-burocrática del Estado. Ello representa la construcción de un proyecto político alternativo que emerge desde la vivencia cotidiana de la lucha, con el objetivo de promover un cambio en las matrices socioculturales propias de los procesos de conformación de sociabilidades y subjetividades hacia

¹⁴ Esta es la forma que aluden los zapatistas al referirse a la historia de la conquista y del despojo sufridos por los pueblos originarios desde la llegada de los españoles a América.

adentro y hacia afuera del Zapatismo. Es decir, de pensar una concepción de política articulada a otras dimensiones de la lucha, como por ejemplo, desde la matriz epistémica, lingüística, el lugar de la experiencia y de los saberes locales.

Proponer la resistencia política desde múltiples referentes representa incidir en el proceso de humanización de la vida, fragmentada desde la colonización y en el proceso de consolidación del capitalismo. Por lo tanto, reivindicar la autonomía en tanto proyecto y principio representa romper con los esquemas de dominación a partir de una reconstrucción de su propia sociabilidad comunitaria, lo que constituye un proceso de legitimación de una praxis emancipadora.

Entre los pilares en los que se sostiene el proyecto autonómico Zapatista, la educación emerge en tanto proyecto educativo-político, responsable de conformar el sujeto histórico-político Zapatista y los referentes teórico-epistémico de la lucha por la autonomía. Para ello, las y los Zapatistas han construido la propuesta de la Educación Autónoma Zapatista y consolidado el Sistema Educativo Rebelde Autónomo Zapatista (SERAZ), centrales en el fortalecimiento de una episteme¹⁵ vinculada a la cosmovisión, cultura y lengua maya, bien como en la formación de sujetos de la educación.

La demanda por otra educación se vincula íntimamente con la primera etapa de la lucha autonómica Zapatista: denunciar la negación histórica de la cultura, de la lengua y de la cosmovisión de los pueblos originarios de México, aplastados por el proyecto de modernidad.¹⁶ En ese sentido, el Movimiento Zapatista entreteje una profunda crítica a lo que ha representado la educación y la escuela, en tanto instrumento de reproducción de una dominación simbólico-ideológica, propia de un proyecto de modernidad de carácter fuertemente excluyente, sobre todo al crear un determinado sujeto de la

¹⁵ Más adelante plantearemos el referente teórico que nutre nuestra perspectiva acerca de la episteme.

¹⁶ Pinheiro Barbosa, L. (2014), "Educación y lucha autonómica en la Voz Zapatista: aportes de la Pedagogía del Sentir-Ser, Sentir-Pensar y Sentir-Saber", en Revista Educación y Cultura. Dossier Movimientos Sociales y Educación, núm. 105. CEID-FECODE, Bogotá, publicado en <http://www.fundescodes.org/img/articulos/files/EDUCACION%20Y%20MOVIMIENTO%20AFROCOLOMBIANO%20-%20REVISTA%20FECODE%20JULIO%2023.pdf>.

educación, una temporalidad y una narrativa que reordena la trama sociocultural y política, fortaleciendo estructuras y discursos que privilegian una normatividad sumamente verticalizada. En el campo de disputa política articulado por el proyecto de modernidad, el proceso educativo conlleva a una “naturalización” de determinados paradigmas que, en última instancia, expresan una operación epistemológica propia de una racionalidad dominante, central en los procesos de dominación ideológica y político-económica.

La Educación Autónoma Zapatista se articula a la crítica de la herencia histórica de una colonialidad del ser, del poder y del saber, responsable de legitimar la negación de la otredad y de su paulatina estigmatización en el marco de un proyecto de modernidad. Una crítica necesaria para impulsar un proceso de descolonización de los pueblos indígenas y de fortalecimiento de la lucha política Zapatista, paso fundamental en el proceso de construcción y consolidación de su proyecto autonómico.

Por tal razón, construir otra concepción de educación representaba contrarrestar a la concepción de educación gestionada en el ámbito de las políticas educativas, en que se considera como educación “la forma en que el indígena deja de ser indígena, aprende español, olvida su lengua, se amestiza o se ladiniza, como se decía antes, y eso significa que ya mejoró, el momento en que dejó de ser indígena” (Subcomandante Insurgente Marcos).¹⁷

En las palabras de las y los Zapatistas, la Educación Autónoma debe primar por:

Valorar el conocimiento como vía de desarrollo y preservación de la cultura a partir de las raíces históricas y culturales de los pueblos. Valorar el proceso educativo no sólo el conjunto de saberes propios, sino las herramientas específicas de cada grupo para su aplicación. Propiciar la interacción de las culturas, lo que permitirá su mutuo enriquecimiento. Recuperar y valorar los conocimientos tradicionales para reestimar la identidad de los pueblos y personas. Fomentar la educación en la lengua

¹⁷ Muñoz Ramírez, Gloria (2003). 20 y 10 - el fuego y la palabra. México: La Jornada Editores; Rebeldía, pp. 277-278.

materna además de la lengua utilizada como vehículo de interacción. Respetar el derecho que tiene cada cultura de decidir en forma autónoma el proceso educativo, tanto en el aspecto de métodos y contenidos como en el de recursos humanos y materiales.¹⁸

Denunciar a la mala educación del mal gobierno¹⁹ expresa no reconocerse como parte del discurso operante en la educación oficial del Estado mexicano. En contraposición a ella, se concibe otra educación; una educación con rostro humano,²⁰ es decir, “que permita el desarrollo de las diferentes culturas [...] que esté al servicio de la población y refuerce la solidaridad entre los individuos y los pueblos”.²¹ En el plano político, la otra educación interpela el lugar de inscripción de lo educativo y de lo pedagógico en el marco del neoliberalismo, al negar su carácter individualista, competitivo y, por ende, segregador y racista. En su lugar, se reivindica a la experiencia y los saberes como puntos de partida de cualquier proceso educativo-pedagógico.

Con temporalidades y especificidades propias, la Educación Autónoma Zapatista inició sus primeros pasos en 1995, con la articulación de cuatro necesidades histórico-políticas: 1. la ruptura con la “educación oficial”; 2. la construcción de escuelas autónomas en los MAREZ²²; 3. la capacitación de los Promotores y Promotoras de Educación; 4. el garantizar un proceso educativo que propicie la recuperación y/o fortalecimiento del aprendizaje de la lengua maya, punto de partida para el trabajo educativo-político de formación de niños, niñas y adolescentes Zapatistas.²³

¹⁸ EZLN (1996), EZLN. Crónicas Intergalácticas. Primer Encuentro Intercontinental por la Humanidad y contra el Neoliberalismo, Planeta Tierra, Chiapas, pp. 124-125.

¹⁹ Expresión utilizada por los Zapatistas para referirse a la educación oficial.

²⁰ Op. Cit., EZLN. Crónicas Intergalácticas. Primer Encuentro Intercontinental por la Humanidad y contra el Neoliberalismo.

²¹ Ibidem, pág. 124.

²² El territorio Zapatista está organizado por los MAREZ. Éstos son territorios autónomos que reúnen hasta 80 comunidades indígenas. Poseen una estructura llamada de Gobierno Autónomo, conformado por los Caracoles y las Juntas de Buen Gobierno (JBG).

²³ Pinheiro Barbosa, L. (2013), “Pedagogías Alternativas: el Movimiento de los Sin Tierra y el Movimiento Zapatista”, en M. Gómez Sollano y M. Corenstein (coords.), Reconfiguración de lo educativo en América Latina. Experiencias pedagógicas alternativas, Cd. De México, Facultad de

La Educación Autónoma Zapatista²⁴ se estructuró en diferentes etapas y formas en cada uno de los cinco Caracoles.²⁵ Lo central a resaltar fue la participación, en los primeros años, de diferentes caravanas de colectivos mexicanos y de la Solidaridad Internacional enviadas por el Frente Zapatista de Liberación Nacional (FZLN) para apoyar voluntariamente en la construcción y mantenimiento de las escuelas y bibliotecas comunitarias, así como en la asesoría para la elaboración de los planes y programas de estudio.

En 1999, en el Caracol IV, fue creada la Organización de la Nueva Educación Autónoma Indígena para la Paz Justa y Digna por la Humanidad (ONEAI), con el propósito de articular la demanda de la Educación Primaria Autónoma Zapatista. En el mismo año, en el Caracol V, se realizó el Primer Encuentro de la Educación Autónoma, con el objetivo de discutir y consensuar sobre qué bases, principios, contenidos y estructura organizativa y operativa se conformaría el proyecto educativo-político de la Educación Autónoma Zapatista. En 1996, en el Caracol II empiezan las discusiones sobre la Educación Secundaria Autónoma Zapatista (ESAZ). Inicialmente participaron las caravanas organizadas por el FZLN, la Solidaridad Internacional y la caravana mexicana "Para todos, todo". El objetivo era diseñar, en diálogo con las autoridades locales y familias, un modelo pedagógico que atendiera las demandas educativas articuladas con la lucha Zapatista. Igualmente para apoyar en la elaboración de materiales didácticos y en las primeras capacitaciones de las Promotoras y Promotores de Educación.

Filosofía y Letras, Dirección General de Asuntos del Personal Académico de la UNAM, pp. 249-302.

²⁴ Hemos profundizado otros aspectos del SERAZ en Pinheiro Barbosa, Lía (2013), Educación, Movimientos Sociales y Estado en América Latina: estudio analítico de experiencias de resistencia contra-hegemónica en Brasil y México. Tesis de Doctorado. Programa de Posgrado en Estudios Latinoamericanos, Universidad Nacional Autónoma de México. En la referida tesis doctoral están otras referencias teóricas y estudios académicos acerca de la temática de la Educación Autónoma Zapatista.

²⁵ Constituyen sedes de las zonas del territorio Zapatista. Centros regionales administrativos y logísticos, responsables de coordinar las actividades internas y externas en el conjunto de los MAREZ. En total son cinco Caracoles, así llamados: Caracol I – La Realidad; Caracol II – Oventik; Caracol III – La Garrucha; Caracol IV- Morelia y Caracol V – Roberto Barrios.

En 1998, se inicia el proyecto educativo Ta Spol Be,²⁶ responsable de captar los recursos financieros para la realización del proyecto. La construcción de la Escuela Secundaria Rebelde Autónoma Zapatista nace del proyecto educativo “Escuelas para Chiapas”,²⁷ que viabilizó el apoyo financiero y la capacitación de Promotores y Promotoras de Educación. Entre los años de 1997 y 1998, en el Caracol II, se crearon los primeros núcleos para el proyecto de la Educación Autónoma Zapatista: Centro Agua León, Centro Polhó y Centro Caracol.²⁸ (EZLN, 2007). En el año 2000, se forma el Centro de Español y Lenguas Mayas Rebelde Autónomo Zapatista (CELMRAZ).²⁹

Con el arranque del proyecto educativo-político de la Educación Autónoma se materializó una propuesta educativo-pedagógica para la Educación Primaria y Secundaria,³⁰ directamente articuladas con los principios políticos de la lucha Zapatista.³¹ En 2003, la Educación Autónoma se asume en tanto Sistema Educativo Rebelde Autónoma Zapatista (SERAZ), indicándonos desdoblamientos en los ámbitos teórico-epistémicos y políticos. Para fines de nuestra reflexión, destacamos tres cuestiones centrales: 1. ¿Qué matrices epistemológicas nutren y, a la vez, derivan del proyecto educativo-político de la Educación Autónoma Zapatista?; 2. ¿Qué sujeto educativo forma el SERAZ?; 3. ¿Qué emerge del SERAZ en el plano educativo y qué resonancias más allá del lugar de inscripción de la educación y de la pedagogía?

²⁶ Participaban en el Proyecto Ta Spol Be académicos y estudiantes universitarios de cuatro instituciones mexicanas de educación superior: Universidad Autónoma Metropolitana, Universidad Nacional Autónoma de México, Escuela Nacional de Antropología e Historia y de la Escuela Normal de Maestros.

²⁷ Cfr. www.escuelasparachiapas.org/espanol.html.

²⁸ EZLN (2007), II Encuentro de los Pueblos Zapatistas con los Pueblos del Mundo, Mesa Educación, Oventik, Chiapas, 23 de julio. Publicado en <http://zeztainternacional.ezln.org.mx>.

²⁹ Destinado a la enseñanza de tzotzil y español. El CELMRAZ desarrolla actividades de intercambio educativo-cultural con grupos nacionales e internacionales.

³⁰ La demanda de educación secundaria no se completa en los cinco Caracoles.

³¹ Los siete principios Zapatistas son: 1. Bajar y no subir; 2. Convencer y no vencer; 3. Construir y no destruir; 4. Representar y no suplantar; 5. Proponer y no imponer; 6. Obedecer y no mandar y 7. Servir y no servirse.

La Pedagogía de la Milpa y sus matrices epistemológicas

Conforme hemos mencionado, consideramos que la Educación Autónoma Zapatista genera una nueva episteme, ésta comprendida como saber o conocimiento de la realidad de las cosas, es decir, un conocimiento situado en un determinado tiempo y espacio; que emana de un sujeto histórico-político con capacidad de interpretación de su propia realidad e incidir sobre ella. Para comprender la dimensión epistémica de la Educación Autónoma Zapatista, fundamentamos nuestra reflexión en los análisis de Hugo Zemelman³² acerca del pensar epistémico. El autor considera que:

La centralidad del pensamiento epistémico es la pregunta [...] el problema está en darle a la pregunta un estatus no simplemente de mera conjetura sino, más bien, de algo más amplio que eso, como es permitir que el pensamiento se pueda colocar ante las circunstancias.³³

En ese sentido, un pensar epistémico presupone un posicionarse preteórico ante la realidad, es decir, en establecer una relación dialógica y dialéctica entre realidad y conocimiento, en que sea posible plantear múltiples posibilidades de interpretación del tiempo histórico para, luego, plantear su teorización. Para Zemelman, “el encadenamiento entre pensamiento y realidad no conocida es la capacidad que tiene el sujeto de construir problemas, y la construcción de los problemas no puede ser encajonada en términos de determinados contenidos ya conocidos”³⁴. Desde ese prisma analítico, el pensamiento epistémico se refiere a la capacidad de construir conocimiento (posicionado), asumiendo una postura libre de las cadenas teóricas, sobre todo aquellas impuestas por el paradigma científico moderno occidental, muchas veces insuficientes para comprender las particularidades de nuestro tiempo histórico.

³² Zemelman, Hugo (2004). “Pensar teórico y pensar epistémico. Los desafíos de la historicidad en el conocimiento social”, en I. S. Ramos, R. S. Elízaga (coords.). América Latina: los desafíos del pensamiento crítico. Siglo XXI, UNAM, México.

³³ Ibídem, pág. 23.

³⁴ Ibídem, pág. 27.

En diálogo con la perspectiva de Zemelman, consideramos que la matriz epistémica que emerge de la Educación Autónoma Zapatista articula el lugar de inscripción sociocultural y político de la experiencia, de los saberes y de su articulación en el plan cotidiano de la lucha política y de la praxis de un sujeto histórico-político Zapatista. La matriz epistémica posibilita problematizar la realidad sociocultural y política desde los referentes de la memoria histórica de la resistencia, de lucha política, en articulación con la experiencia y los saberes.

Una problematización que hace posible conformar horizontes de sentido a las inquietudes que emergen desde este lugar sociocultural, que explicita una relación más intrínseca con los anhelos de la lucha y de la búsqueda cotidiana por cambios más profundos en el ámbito de las relaciones sociales y políticas. En clave educativo-pedagógica nos parece permitiente recuperar la reflexión de Gómez Sollano³⁵, donde la dimensión epistemológica aporta:³⁶

[...] a la construcción de instrumentos para pensar, a la luz de experiencias educativas concretas, las implicaciones que tienen ciertas categorías en la conformación de formas de razonamiento que plantean estrategias y lógicas con que se organiza el pensar en su cometido de hacer inteligibles sectores de la realidad y que abren las posibilidades de la formación a horizontes en los que historicidad y cambio hacen parte de un entramado complejo en el que se producen y transforman los sujetos de la educación.

Con base en los referentes del pensar epistémico y las epistemes abrevadas de la Educación Autónoma, nos interesa plantear vías de interpretación analítica para las interrogantes que derivan del lugar de inscripción de lo educativo en el proyecto autonómico Zapatista. Para ello, recuperamos algunas matrices de orden epistemológica derivadas del SERAZ, directamente vinculadas a dos ejes del proyecto de la Educación Autónoma: 1. Sociocultural: de comprensión de la

³⁵ Gómez Sollano, M. (2001). "Formación de sujetos de la educación y configuraciones epistémico-pedagógicas", en Gómez Sollano, M., Orozco, B. (coords.). Pensar lo educativo. Tejidos conceptuales. Cuadernos de Construcción Conceptual en Educación. Plaza y Valdés Editores. México, pág. 60.

³⁶ Ibídem, pág. 60.

educación en tanto proyecto histórico-cultural de rescate y valoración de la cultura y lengua mayas y 2. Política: en la conformación de un sujeto educativo, capaz de articular el proyecto educativo-político del Zapatismo con el fin de interpelar y contrarrestar el proyecto político hegemónico promovido por el Estado mexicano.

Para ello, utilizaremos la metáfora de la Pedagogía de la Milpa, para aludir a la representación simbólica de la milpa³⁷ en la cosmovisión indígena maya y, a su vez, articularla con los referentes epistémicos que procrean los lenguajes y el territorio mismo de lo educativo-pedagógico en el marco de la resistencia Zapatista. Partimos del principio que la dimensión epistémica constituye el eje nodal del proyecto autonómico Zapatista, sobre todo por materializar y evidenciar la apropiación de una matriz epistémica que nutre el horizonte utópico de la autonomía como praxis política liberadora.

Por tal razón, el sentido epistémico constituye el fundamento del proceso de formación de una subjetividad política, una vez que estructura y confiere sentido a una determinada forma de ver, sentir, pensar e interpretar el mundo y, especialmente, posicionarse en él. En el marco de la Educación Autónoma, lo epistémico es lo que le confiere fuerza política, por dotar de sentido al conjunto de las demandas políticas como, por ejemplo, aquellas relacionadas a la defensa del territorio, de la lengua, de la cosmovisión y de la identidad.

Consideramos que la Pedagogía de la Milpa expresa el sentido epistémico de de lo educativo en la lucha autonómica, especialmente por conjugar diferentes elementos en el proceso de formación educativo-político de un sujeto de la educación y, en particular, del sujeto histórico-político Zapatista. En este sentido, la dicha pedagogía articula múltiples dimensiones del proceso educativo intrínsecamente vinculadas con referentes epistémicos propios de la cosmovisión, cultura y lengua maya. Una pedagogía que permite configurar otras epistemes que nutren la identidad del sujeto histórico-político Zapatista.

³⁷ La palabra milpa deriva de la lengua náhuatl: milli (parcela sembrada) y pan (encima). Consiste en un agroecosistema mesoamericano destinado a la siembra del maíz, frijol, calabaza y chile.

De la Pedagogía de la Milpa emergen las siguientes matrices epistemológicas: la primera, relacionada a la configuración de una resistencia lingüística expresada en la recuperación, valoración y fortalecimiento de las lenguas mayas.³⁸ El primer aspecto de esta matriz lo articula el proceso de enseñanza-aprendizaje de la Educación Autónoma Zapatista, mediado por la lengua materna maya. El lenguaje advenido de cada lengua posee una polisemia propia en tanto expresión genuina de elaboración e interpretación epistémica, que nutre la racionalidad maya. Para ilustrar nuestra argumentación, veamos tres ejemplos del sentido epistémico plasmado en la lengua maya: la palabra tseltal p'ij yo'tan - 'es único tu corazón' presupone una autonomía personal, del ser como único en su singularidad. Igualmente puede ser interpretada como un proceso de integración colectiva, de la capacidad de lograr consensos y de ser parte de la comunidad. En el acto educativo tseltal se considera el p'ij yo'tan del sujeto; el objetivo de educar consiste en que haya una confluencia de los procesos de enseñanza-aprendizaje en el encuentro dialéctico del sujeto particular con el sujeto colectivo.³⁹

El segundo elemento epistémico-lingüístico de esa matriz está articulado por la desinencia de la lengua maya tojolabal -tik, que significa nosotros, y enfatiza una identidad de carácter colectivo. De la acción nosótrica se deriva una forma de organización socio-política y una intersubjetividad que consolidan una concepción de sujeto y conforman determinados principios de sociabilidad comunitaria, además de demarcar una mirada propia acerca de la realidad social interna y externa a las comunidades, estrechamente relacionada con el principio organizativo de la lengua tojolabal.⁴⁰ Por ende, otros dos conceptos de la lengua tzeltal son ejemplares para comprender el sentido epistémico de la resistencia lingüística: el o'tan - corazón y el ch'ulel -alma-espíritu-conciencia. En el mundo maya, corazón y mente se complementan en los procesos de

³⁸ En el territorio zapatista se hablan las siguientes lenguas mayas: tojolabal, ch'ol, zoque, tzeltal, tzotzil y mame.

³⁹ Paoli, A. (2003), Educación, autonomía y lekil kuxlejal. Aproximaciones sociolingüísticas a la sabiduría de los tzeltales, Universidad Autónoma Zapatista, Cd. de México.

⁴⁰ Lenkersdorf, C. (2002), Filosofar en Clave Tojolabal, Porrúa, Cd. de México.

sociabilidad comunitaria, lo que conlleva a la estructuración de una racionalidad propia para interpretar el ser-estar-sentir en/del mundo. Es decir, los pensamientos, los saberes y las reflexiones pasan por la mente y por el corazón, siendo éste el centro de la cosmovisión maya. Por lo tanto, para los y las Zapatistas la Palabra se Corazona.⁴¹

La Palabra Corazonada constituye un puente dialógico y dialéctico central, una vez que expresa no sólo lo hablado, sino también, lo que se siente, una vez que los sentimientos nacen desde el corazón. En la lengua maya se encuentra una matriz filosófico-epistémica propia de la cosmovisión, cultura y lengua mayas, responsable de conformar horizontes de sentido y de subjetividades en el ámbito interno y externo del Zapatismo. Por tal razón, en el SERAZ, la lengua y cultura son ejes centrales del proceso educativo, articuladores de una matriz filosófica intrínsecamente vinculada a su estructura lingüística. En el proceso educativo, se priorizan la recuperación, la enseñanza y el fortalecimiento de las lenguas mayas, así como la organización de los contenidos y la didáctica del aprendizaje desde la cultura y cosmovisión mayas. La cultura y la lengua poseen un papel estratégico en la lucha por la construcción y consolidación de la autonomía. En el pensamiento y en las palabras se materializan en pro de un proyecto educativo-político del Zapatismo y que se traducen en la búsqueda incesante por la autonomía.

Una segunda matriz epistémica está relacionada con la re-territorialización educativo-pedagógica: las y los Zapatistas re-significan la praxis educativa al reivindicar el lugar de la experiencia y de los saberes como ejes constitutivos de la enseñanza-aprendizaje. Si bien la escuela es un espacio central de la práctica educativo-pedagógica, en la cotidianidad el acto educativo se construye paralelamente en otros espacios: la familia, la comunidad (en el ámbito de la Asamblea, de los Caracoles y de las Juntas del Buen Gobierno⁴²) y la milpa. En

⁴¹ López Intzín, J. (2011), 'Ich'el ta muk': la trama en la construcción del Lekil kuxlejal. Hacia una visibilización de saberes 'otros' desde la matricialidad del sentipensar-sentisaber tseltal. Manuscrito no publicado. Ciudad de México.

⁴² Constituyen el corazón administrativo del Caracol. Están conformadas por uno o dos delegados/as de los Consejos Autónomos de los MAREZ, elegidos por medio de la Asamblea.

razón de ello, se consolida una re-territorialización educativo-pedagógica de carácter dialéctico, en movimiento. Es importante destacar que la propia concepción de la Educación Autónoma como Sistema – el SERAZ – representa el entendimiento de la educación en múltiples planes, más allá de la escuela. Significa que el acto educativo es concebido dinámicamente, en articulación permanente con la vida comunitaria. Una lógica del proceso educativo que desconstruye la planteada por la racionalidad moderna, en dónde no hay cabida para la cotidianidad, al invisibilizar la experiencia y los saberes como partes instituyentes del proceso educativo-político-pedagógico.

Un tercer eje epistémico lo constituye la geopedagogía del conocimiento,⁴³ es decir, la relación que se establece entre la pedagogía y los elementos socio-culturales emergentes del territorio y de la cultura en la construcción del conocimiento. En la Educación Autónoma Zapatista, la Pedagogía de la Milpa consolida una praxis educativo-política basada en el conjunto de saberes y en la multiplicidad de elementos constitutivos de la experiencia política Zapatista, los cuales poseen raíces en matices propios de sus territorios y de su cultura. Un ejemplo concreto de la geopedagogía del conocimiento son los tiempos educativos, que funcionan de acuerdo a los tiempos comunitarios, como el de la siembra, de la cosecha y de las actividades políticas del Movimiento Zapatista. Una relación pedagógica que se establece entre la escuela y la vida comunitaria, al incorporar el conjunto de saberes que nacen del cotidiano de las comunidades indígenas y su legado cultural.

Por último, se sitúa un quinto referente epistémico relacionado con una Pedagogía del Sentir-Ser, Sentir-Pensar y del Sentir-Saber que articula la Palabra Corazonada Zapatista y deriva en tanto operación epistemológica de reconceptualización de la Educación y de la Pedagogía desde la cosmovisión y lengua mayas, conformando una racionalidad otra, intrínsecamente vinculada con el lugar del saber y de la experiencia. En la Educación Autónoma Zapatista,

Las actividades de los y las Delegados/as es semanal, y a cada siete días se reemplaza al grupo de Delegados/as, lo que garantiza la rotatividad y gestión colectiva de las responsabilidades.

⁴³ Op. Cit., Pinheiro Barbosa, L., Educación, Movimientos Sociales y Estado en América Latina: estudio analítico de experiencias de resistencia contra-hegemónica en Brasil y México.

la racionalidad que emerge de esa Pedagogía Corazonada es apropiada y plasmada en los múltiples espacios de la lucha autonómica, siempre cruzado por un lenguaje metafórico y metateórico que hilan la palabra, el silencio y el accionar político del Zapatismo.⁴⁴ Desde esa matriz epistémica, el acto educativo alcanza su dimensión liberadora, emancipadora, una vez que el sujeto de la educación Zapatista ocupa, de forma protagónica, los múltiples espacios de su formación humana.

La Pedagogía de la Milpa y sus matrices epistémicas conlleva a un proceso de escucha y escudriñamiento de la lengua, el *bats'il-k'op* – palabra verdadera – para captar, descifrar, decodificar los códigos que son revelados en la convivencia en comunidad. En este sentido, para las y los Zapatistas, el fundamento del SERAZ reside en el fortalecimiento de las múltiples dimensiones de esa forma de ser-estar-sentir en el mundo.

Para fines de nuestra reflexión, consideramos que las matrices epistémicas de la Pedagogía de la Milpa representan la expresión concreta de una racionalidad propia de la Educación Autónoma y del sujeto histórico-político Zapatista, la cual es apropiada y fortalecida en el contexto de su praxis educativo-política. Para muchos movimientos, lo epistémico es lo que le confiere fuerza política, por dotar de sentido el conjunto de las demandas políticas como, por ejemplo, aquellas relacionadas a la defensa del territorio, de la lengua, de la cosmovisión y de la identidad. Por lo tanto, lo epistémico genera una potencialidad de creación, en los planes simbólico y concreto, de un mundo agrario, de aprehensión del campo como espacio de vida, de construcción identitaria y de una relación con la naturaleza que todavía no fueron creados.

En este sentido, las matrices epistémicas de la Educación Autónoma constituyen punto de partida en el proyecto educativo-político del Zapatismo, una vez que inscribe lo educativo y lo pedagógico en los procesos histórico-social, desde donde se reconoce las condiciones esenciales para la elaboración

⁴⁴ Op. Cit. Pinheiro Barbosa, L., "Educación y lucha autonómica en la Voz Zapatista: aportes de la Pedagogía del Sentir-Ser, Sentir-Pensar y Sentir-Saber".

de saberes y de alternativas que inciden, directamente, en la naturaleza del proyecto político autonómico.

La Pedagogía de la Milpa encierra esa dimensión epistémica de la Educación Autónoma Zapatista, sembrada por las manos de los hombres y mujeres de maíz,⁴⁵ los cuales hacen de su bats'il-k'op, semillas para sembrar un conocimiento en estrecho vínculo con la vida comunitaria y la lucha autonómica Zapatista.

A manera de cierre para seguir pensando

Con base en las matrices epistemológicas presentadas emerge un sujeto de la educación propio de la Educación Autónoma Zapatista. En el momento en que se entiende la educación en la perspectiva comunal, bajo el principio de la co-responsabilidad, se amplía la comprensión de quienes son los responsables del proceso educativo. Éstos no se limitan a la clásica relación profesor/a-alumno/a, sino más bien convoca a que todas y todos protagonicen su proceso de formación educativo-política.

En la Educación Autónoma Zapatista los procesos educativo-pedagógicos son iniciados en el seno de la familia y de la comunidad: una primera enseñanza se constituye en el reconocimiento de que el conocimiento partirá de estos dos espacios, aprendizaje fundamental en la conformación de una autonomía personal integrada a una autonomía comunitaria. La asamblea⁴⁶ constituye, junto con otros espacios vinculados con la vida cotidiana de la comunidad, una instancia fundamental para pensar colectivamente el proyecto educativo-político Zapatista. En ella, las comunidades organizadas convocan, proponen y nombran a sus propios Promotores y Promotoras de Educación. En la asamblea se

⁴⁵ En el Popol Vuh, texto sagrado de los maya-quichés de Guatemala, se afirma que los hombres y mujeres están hechos de maíz.

⁴⁶ La asamblea es uno de los principales espacios de vivencia de la vida comunitaria, destinado al diálogo y decisión colectivos, en dónde todos los miembros de la comunidad tienen derecho de voz para opinar y tomar decisiones.

deciden los contenidos y los tiempos educativos y, lo más importante, la dimensión política atribuida a la Educación Autónoma.

En el 2012, el Movimiento Zapatista anuncia las actividades de la “Escuelita Zapatista – primer nivel – La Libertad según I@s Zapatistas”, realizada en el marco del 10º Aniversario de los Caracoles y de las JBG. La Escuelita Zapatista inaugura una nueva etapa en la retomada del diálogo entre el Movimiento Zapatista y la sociedad civil mexicana e internacional. Una invitación a conocer los logros, avances, límites y desafíos en el marco de veinte años del Levantamiento Armado de los Insurgentes Zapatistas, bien como los diez años de consolidación de su proyecto autonómico.

Durante la Escuelita Zapatista, las y los estudiantes invitados⁴⁷ pudieron conocer las formas de organización de los tres niveles del gobierno autonómico, bien como el papel de las mujeres en la lucha autonómica Zapatista. Un aprendizaje desde la Palabra Corazonada de los sujetos de la educación Zapatista – hombres y mujeres de maíz - los cuales nos dejan como legado la centralidad de las epistemes que emergen de la *bats’il-k’op* y la Pedagogía de la Milpa como semillero de una educación emancipadora.

Así, con la propuesta política y pedagógica que las y los Zapatistas han construido en el marco de la lucha por la autonomía, se configura una experiencia en la que se condensa un proceso pletórico de sentido y desafíos para pensar, desde el sur-sur, otros referentes de los que se nutre y por los cuales pueden transitar las pedagogías de la emancipación en América Latina y el Caribe.

⁴⁷ Fueron invitados personas provenientes de los cinco continentes del mundo.

LAS MUJERES LATINOAMERICANAS CONSTRUYEN SU PROPIA HISTORIA DE LAS IDEAS LATINOAMERICANAS.

Paola Gramaglia*

paolagramaglia@gmail.com

En este trabajo me interesa tratar los aportes epistémicos para una Historia de las Ideas latinoamericanas de la filósofa Francesca Gargallo quien trabaja las genealogías de lo femenino. La autora de una larga trayectoria como escritora y filósofa realiza dos trabajos de investigaciones de campo, de largo aliento, incorporando elementos heurísticos de gran valor para la contemporaneidad de nuestro pensamiento latinoamericano emancipatorio. Me refiero a los textos: Ideas feministas latinoamericanas y Feminismo desde AbyaYala.¹

En este trabajo me detengo particularmente en Ideas feministas latinoamericanas porque considero relevante atender a tres claves de interpretación que pone en juego en la autora: la primera es la que a partir del concepto de diferencia reconstruye las ideas de lo femenino en el campo latinoamericano mostrando incluso la imposibilidad y los límites de dicho concepto. La segunda íntimamente relacionada con la primera instituye el cuerpo “como una condición epistemológica clave” abriendo aspectos novedosos a la perspectiva del conocimiento en Latinoamérica. La tercera un tanto más general es relativa a la tradición latinoamericanista crítica a las metafísicas esencialistas en las que se funda la idea de que la verdad es producida por la ciencia y la ideología conoce falsas afirmaciones. Desde su perspectiva enfatiza la idea de que el conocimiento es una construcción discursiva en constante mutación, en lucha permanente por el sentido.

* Dra. Paola Gramaglia Profesora adjunta Filosofía Argentina y Latinoamericana. Escuela de Filosofía. FFyH.UNC. Directora Proyecto CIFYH-SECYT-UNC “Indagaciones críticas en torno a la categoría de sujeto político. Procesos de subjetivación en Latinoamérica”.

¹Gargallo, F. (2006), Ideas feministas latinoamericanas, Universidad Autónoma de la Ciudad de México, México; (2012), Feminismos desde AbyaYala. Ideas y proposiciones de 607 pueblos de nuestra América, Ediciones desde abajo, Bogotá, Colombia.

Las apropiaciones que la autora realiza desde los aportes teóricos de Foucault, especialmente los que atienden a la materialidad discursiva así como en la comprensión de los efectos de poder, resultan centrales en el trabajo de Francesca. Desplaza todo intento de reconstruir transparencias para en su lugar describir las mediaciones opacas del discurso en sus propias tramas. Lo hace particularmente a mi criterio, cuando enfatiza las marcas dispersas en las huellas genealógicas de lo femenino y en las relaciones de fuerza que constituyen esas genealogías del poder en la producción de conocimiento. De esta manera, reconstruye los intersticios en los que se cuele esa íntima vinculación entre poder y conocimiento en América Latina.

Francesca Gargallo analiza críticamente el itinerario epistémico del feminismo desde la puesta en valor por las políticas académicas de las universidades norteamericanas. En esos espacios encuentra la instrumentalización de la figura del “feminismo” para legitimar la institucionalización de proyectos investigativos, la movilización de recursos financieros y la creación de espacios académicos legitimados. Para la autora el feminismo resultó un concepto más útil para el revisionismo neoliberal que para las demandas propias de las mujeres, señalando las distancias entre la producción de conocimiento académico y los espacios sociales.

En alguna medida, puede leerse por parte del trabajo de Francesca lo que Dipesh Chakrabarty entiende como Provincializar Europa. Es decir, dismantelar lo que tengan las ideas de universales, y ponerlas en relación con el espacio en donde los efectos de poder se ponen en juego. Por ello, la autora sostiene que lejos de plantearse como un concepto clave para pensar formas emancipatorias, más bien, resultó útil para la auto-reproducción del sistema capitalista. Afirma enfáticamente que las mismas categorizaciones académicas del “centro” son las que necesita apelar a la cristalización de marginalidades, alteridades y subalternidades que luego son empacadas bajo la etiqueta de feminismo y exportadas como productos manufacturados posteriormente hacia América Latina.

La otra dimensión de construcción del discurso que describe minuciosamente es la que se constituye en las interacciones de los distintos movimientos sociales del feminismo latinoamericano. Reconstruye consonancias y contradicciones en relación a la idea del feminismo, así como las operaciones de deconstrucción de las fronteras significativas y la reconstrucción de nuevos espacios colectivos no-académicos que legitiman o combaten ellos mismos.

En esos espacios de emancipaciones, para la autora es posible comprender las variaciones significativas que operan en las políticas del feminismo. Desde los movimientos que procuran la “institucionalización” de la mujer como un derecho del Estado -en sus múltiples estamentos- como de aquellos que lo trasladan a una mera autonomía del cuerpo necesarios para reconstituirse en diferencias individuales, casi como cada uno de los casos de la cultura queer.

La autora se esfuerza por reconstruir estas múltiples y diversas posiciones de los espacios en los que las ideas circulan. Señala la heterogeneidad y diversidad como formas conflictivas pero fructíferas en las que la construcción social de la idea feminista se hace posible. En este sentido podría comprenderse cierta lectura de la subalterna, como la traza del telos político dentro de los campos sociopolíticos y epistémicos y, por lo tanto, dentro y en los límites de nuestro sistema conceptual de hoy y cuya reflexión predominantemente desarrollista es confrontada y desestabilizada por la emergencia de sus propios límites.

Francesca desde una perspectiva epistémica propia de la tradición de la filosofía latinoamericana advierte que “es imposible estudiar las ideas que conforman el feminismo latinoamericano, sin tomar en cuenta las que hoy se producen en un clima continental de crítica a la occidentalización de América, y a sus secuelas de racismo y colonialismo, que intenta reorganizarse en las ideas y las prácticas políticas del neoliberalismo.”²

El otro texto que sin lugar a dudas completa Ideas Feministas latinoamericanas no sólo en lo epistémico sino en lo filosófico y que ha sido un

² Gargallo, F. (2006), Ideas feministas latinoamericanas, Universidad Autónoma de la Ciudad de México, México; (2012), Feminismo desde AbyaYala. Ideas y proposiciones de las mujeres de 607 pueblos en nuestra América, Ediciones desde abajo, Bogotá, Colombia.

enorme esfuerzo por la escucha, por la perspectiva socio-etnográfica, por la diversidad de voces que allí están presentes es el texto *Feminismos desde AbyaYala*. Francesca Gargallo nos abre las puertas a otro de los espacios en los que circulan las ideas, y lo construyen por fuera de los espacios epistémicos de la racionalidad occidental. Su enorme esfuerzo es reconstruir la “heteroglosia” - de la que hablaba Roig a partir de Bajtin -, en este caso, las comunidades de mujeres nativas de América Latina, teniendo presente al mismo tiempo la violencia colonial y los intersticios en los que las mujeres resisten, rebelan y reconstruyen sus propios mundos con su particular percepción.

La autora, desde la militancia feminista trabaja minuciosamente en las resignificaciones de lo femenino: en el espacio académico, en los movimientos feministas y en las comunidades de mujeres indígenas. Su esfuerzo es restituir de esta forma la variedad de voces que construyen los discursos en las distintas dimensiones de lo social en las que se pone en juego.

Por estas cuestiones considero que el aporte epistémico de Francesca Gargallo tanto en *Ideas feministas latinoamericanas* como en *Feminismo desde AbyaYala* (que merece una reseña aparte) resultan vitales para una Historia de las Ideas Latinoamericanas.